



I CONGRESO ONLINE INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

del 10 al 25 de marzo de 2016

Juan Carlos Martínez Coll / Coordinador

Universidad de Málaga

Este Primer congreso ONLINE sobre las Educación en el siglo XXI fue debatido en una serie de foros donde se discutieron todas las ponencias presentadas, se enviaron más de 780 opiniones, hubo un total de 110 participantes y 77 ponencias.

El sistema educativo de un país tiene un papel clave en el desarrollo y crecimiento económico. La inversión en cultura, en educación y en "capital humano" debería ser considerada un pilar fundamental en las estrategias para el desarrollo y un requisito imprescindible para el crecimiento a largo plazo, pero los intereses cortoplacistas de los gobernantes limitan su interés y reducen el gasto público en el sistema educativo.

La enseñanza de la economía puede tener también un papel destacado para que la sociedad comprenda cuáles son "las reglas del juego" y pueda aceptar los cambios y adaptaciones necesarias para su funcionamiento eficaz.

@ Los autores de las colaboraciones son responsables de los contenidos expresados en los mismos.

@ ISBN-13: 978-84-16399-77-2 / N° Registro: 2016024988

@ Servicios Académicos Intercontinentales S.L.

@ Grupo Eumed.net

@ Maquetación y responsable de edición: Lisette Villamizar Moreno

@ Diseño de portada y secciones: Lisette Villamizar Moreno

Índice de Ponencias

RECURSOS DIDÁCTICOS Y TECNOLÓGICOS APLICADOS EN LA FORMACIÓN MATEMÁTICA ANGOLEÑA	
Arnaldo Faustino.....	1
RAZONAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO CON AULAS VIRTUALES ICONOGRÁFICAS	
Mónica Cristina Cruz y Ricardo Patricio Medina Chicaiza.....	17
EL EMPLEO DE LA TECNOLOGÍA PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	
Janet del C. Sarmiento Sánchez.....	29
LOS MAPAS CONCEPTUALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR: IMPLICACIONES DEL SOFTWARE CMAPTOOLS	
José María Romero Rodríguez.....	35
EL USO DE LAS PLATAFORMAS VIRTUALES COMO COMPLEMENTO PEDAGÓGICO EN ASIGNATURAS TEÓRICO PRÁCTICAS EN EL ÁREA DE ESCULTURA, EN LA ENSEÑANZA DEL GRADO EN BELLAS ARTES	
Laura Nogaledo Gómez.....	41
PUBLICIDAD-EDUCACIÓN: UN BINOMIO AL SERVICIO DE LA ACCIÓN EDUCATIVA DEL SIGLO XXI	
Marc Pallarès Piquer.....	45
EDUCACIÓN EN ÉTICA INFORMÁTICA: EL NUEVO DESAFÍO	
Mario González Arencibia.....	57
EL CUERPO HUMANO COMO CONTENIDO CURRICULAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA. ¿EXISTEN APPS EN FORMATO JUEGO DIGITAL EN APP STORE PARA SU TRABAJO EN EL AULA?	
Marta Martín del Pozo y Verónica Basilotta Gómez-Pablos.....	66
LA TECNOLOGÍA, ESPEJO DE UNA EDUCACIÓN. DITIRAMBO 2.0 EN EL AULA GLOBAL	
Miguel Ranilla Rodríguez.....	75
MÉXICO HACIA LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN	
Héctor Ruiz Ramírez, Margarita Josefina Holguín García y Gerardo Enrique del Rivero Maldonado.....	79
CULTURA MEDIÁTICA Y CULTURA DIGITAL: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA A LAS INFLUENCIAS EN LAS IDENTIDADES DIGITALES DE LOS Y LAS JÓVENES	
Soraya Calvo González.....	93
LA COBERTURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO DE LAS MUJERES MEXICANAS EN VEINTE AÑOS (1993-2013)	
María Cristina Laura Gómez Aguirre, Omar Gerardo Aguirre Ibarra, Korina Gutiérrez Ramírez y Esteban Miguel León Ochoa.....	102

EDUCACIÓN AMBIENTAL: HUMANOS EN LA TRAMA DE SU ESPACIO	
Angel Rodríguez Soler.....	110
LA FORMACIÓN DE MADRES EN EL CONTEXTO PENITENCIARIO	
M ^a Ángeles Hernández Prados y Ginesa Bautista García.....	119
VOLUNTARIADO Y ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO EN CONTEXTOS VULNERABLES	
M. ^a Ángeles Hernández Prados y Abel Muñoz Morales.....	129
LA COLABORACION DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA INFANTIL	
M. ^a Ángeles Hernández Prados y Rita Ros Pérez Chuecos.....	140
ASOCIACIONISMO ESCOLAR Y FAMILIAR. REVISIÓN DE PROGRAMAS (PEP)	
M ^a Ángeles Hernández Prados y Tirso Valcárcel- Resalt Castillo.....	147
ESCUELA, COMUNIDAD E IDENTIDAD CULTURAL: RECREACIÓN DE LAS TRADICIONES POPULARES	
Haydeé Rodríguez Leyva.....	156
CAMPAMENTO URBANO DE CARTAGENA: UNA EXPERIENCIA SOCIEDUCATIVA	
José Santiago Álvarez Muñoz y M ^a Ángeles Hernández Prados.....	171
LA PREPARACIÓN DE LA FAMILIA PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES	
Maricel Abad Saíenz.....	179
LOS JÓVENES DEL CCH ORIENTE Y LA PRESERVACIÓN DEL PATRIMONIO INDUSTRIAL	
Ramón Rivera Espinosa.....	186
HACER FAENA Y HACER FIESTA. Formas de apropiación étnica del espacio escolar en la Sierra Otomí	
José Luis Ramos Ramírez y Mónica Islas Flores.....	193
MEDIOS PEDAGÓGICOS QUE ARTICULAN LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA ESCUELA PRIMARIA	
Yaquelin Alfonso Moreira.....	205
LA DIDÁCTICA DEL VALOR ARTÍSTICO EN EL CURRÍCULO DE SEGUNDO DE BACHILLERATO EN ANDALUCÍA. LA PINCELADA COMO CONTENIDO TRANSVERSAL	
Aurora Arjones Fernández.....	223
EDUCAR EN EL PATRIMONIO DESDE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA EN INFANTIL Y PRIMARIA	
Alfonso Revilla Carrasco, Carolina Fustero Gerique, Cristina Gracia Blanco y Raquel Azuara Magallón.....	232
EDUCACIÓN DIFERENCIAL EN EDUCACIÓN PLÁSTICA A TRAVÉS DEL ARTE NEGROAFRICANO DE LAS CULTURAS DOGÓN, BAMANA, MOSSI, BOZO Y BAULE	
Alfonso Revilla Carrasco, Daniel Rodríguez Lanzarote, Álvaro Sesa Lanau y Javier Noguero González.....	236

EDUCAR LA IDENTIDAD A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA PARA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Alfonso Revilla Carrasco, Laura Arruego Vilalta, Sofía Avellana Sanz y Marina Espierrez Vega.....244

CREACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE UNA RED DE MUSEOS ESCOLARES COMO COMPLEMENTO PEDAGÓGICO EN EL SISTEMA EDUCATIVO

David López-Ruiz.....249

LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA TRANSVERSAL TRABAJO EN EQUIPO Y LIDERAZGO UTILIZANDO LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TICS) EN LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA: EXPERIENCIA EN EL CASO DE SERIES DE ANIMACIÓN

Francisca Ramón Fernández, Vicente Cabedo Mallo, María Emilia Casar Furió, Vicent Giménez Chornet y Juan Vicente Oltra Gutiérrez.....259

EL APRENDIZAJE DEL DIBUJO EN NUEVOS CONTEXTOS PEDAGÓGICOS

Antonio González Castro y Fernando Sáez Pradas.....265

ALGUNAS REFLEXIONES E IDEAS DE LA LITERATURA SOBRE EDUCACIÓN Y NEUROCIENCIA

André Gérald Destinobles y Julia Hernández Aragón.....271

USO DE PELICULAS Y SERIES DE TV EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ECONOMÍA

Isaías Covarrubias Marquina.....280

FUNDAMENTOS PARA UN PROYECTO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA A TRAVÉS DEL GRABADO

Inocente Soto Calzado.....293

PERSPECTIVA CRÍTICA DE LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN: HACIA NUEVOS MODELOS FORMATIVOS Y DIDÁCTICOS

José Gómez Galán.....300

E-ACTIVIDADES COMO APOYO AL RAZONAMIENTO LOGICO BAJO EL MODELO CONECTIVISTA

Juan Marcelo Flores Obando, Ricardo Patricio Medina Chicaiza y Lorena del Carmen Chiliquinga Véjar.....314

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN PRIMARIA. PROYECTO DE INNOVACIÓN

Mª Ángeles Hernández Prados, Nuria López Gutiérrez y Cristina Guerrero Giménez.....321

PLATAFORMAS VIRTUALES QUE UTILIZAN EN EL SIGLO XXI LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ECUADOR DURANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. CASO DE ESTUDIO: MOODLE, SCHOOLGY Y SIDWEB

Jacqueline Regatto Bonifaz y Diego Tapia Nuñez.....331

LA FORMACIÓN DE NUEVOS ARQUITECTOS LOS RETOS EN LA ENSEÑANZA DEL SIGLO XXI

Sindy Melissa Godínez de León.....341

USO DE LAS HERRAMIENTAS “TUTORING” Y “MENTORING”: ¿CÓMO AYUDAN A MEJORAR LAS COMPETENCIAS DEL ALUMNADO?	
Mirian Hervás Torres y María Isabel Miñaca Laprida.....	352
EXAMEN, VÁLIDO O ATÁVICO: SEGUNDA OPORTUNIDAD	
Ismael Cabero Fayos.....	361
NUEVOS ALUMNOS EN LA UNIVERSIDAD	
Ingrid Mosquera Gende.....	370
LA MÁQUINA DE CONTAR HISTORIAS: El sistema lingüístico como mediador frente el arte contemporáneo	
María Caro Cabrera.....	377
HABILIDADES NO COGNITIVAS: UN COMPLEMENTO NECESARIO EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR DE NUESTROS DÍAS	
Marina Pedreño Plana.....	383
LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA. ANÁLISIS NORMATIVO	
M. ^a Ángeles Hernández Prados, José Santiago Álvarez Muñoz y Anabel Aranda Martínez...392	
EL PEER TUTORING COMO ESTRATEGIA DE INTERNACIONALIZACIÓN. EL PROYECTO DE TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS INTERNACIONAL (TECI) EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA	
Eva García Redondo, Víctor González López, Luján Lázaro Herrero y David Revesado Carballares.....	401
EDUCACIÓN SUPERIOR, FORMACIÓN DOCENTE, CAPACITACIÓN CONTINUA Y CALIDAD EDUCATIVA. EL CASO DE BAJA CALIFORNIA, MÉXICO	
Gonzalo Cabrera Núñez.....	417
EXPERIENCIAS DE UN DOCENTE DEL SIGLO XXI	
Gloria Rodríguez Morúa.....	428
LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN CONTINUA A NIVEL DE CENTRO	
Glòria Vericat i Beltran.....	432
EL ROL DEL CENTRO UNIVERSITARIO MUNICIPAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN	
Nubia Mercedes Rivero Rodríguez.....	440
CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS ACERCA DE LA LABOR DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN: ESPECIALIDAD INSTRUCTOR DE ARTE	
Silvia Álvarez Ramos.....	446
LA ACTIVIDAD DOCENTE: MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN EL AULA	
Patricia Carmona Sáez y Fco. Javier Soriano López.....	454

IDENTIFICAR LOS FACTORES MOTIVACIONALES COADYUVANTE EN EL DESEMPEÑO DOCENTE DE LOS PROFESORES DE LA ESCUELA SUPERIOR DE CÓMPUTO DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

Eduardo Rodríguez Flores y Miguel Ángel Maldonado Muñoz.....464

EL EMPLEO DE LAS REDES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN Y LAS POSIBILIDADES QUE OFRECEN LOS SERVICIOS DE MENSAJERÍA INSTANTÁNEA. PROPUESTA DE USO: EL CASO DE TELEGRAM

Héctor Agüera Ductor, José Manuel Maroto Blanco y José Luis Aguilar López-Barajas.....473

APRENDIZAJE DE LA HISTORIA LOCAL CONTEMPORÁNEA A TRAVÉS DE FACEBOOK: UNA PROPUESTA PARA EL ESTUDIO DEL BARRIO GRANADINO DEL ZAIDÍN

José Manuel Maroto Blanco, Héctor Agüera Ductor y José Luis Aguilar López-Barajas.....480

LA INSTRUMENTALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NEOLIBERALES: DISCURSOS Y CONTROVERSIAS ENTRE EVALUACIÓN INTERNA Y EXTERNA

Javier Molina Pérez.....494

COMPETENCIA INTERCULTURAL: REQUERIMIENTO DEL MUNDO GLOBALIZADO

María Cruz Cuevas Álvarez.....501

LA RESPONSABILIDAD DE CENTROS ESCOLARES POR HECHOS OCURRIDOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR TRAS LAS ÚLTIMAS REFORMAS

Tania García Sedano.....508

LA UPAV Y EL DESARROLLO ECONÓMICO EN VERACRUZ, MÉXICO

Alan F. Carrasco Dávila.....513

FORMACIÓN PROFESIONAL Y ÉTICA: CONSIDERACIONES PARA LA CARRERA INGENIERÍA EN COMERCIO EXTERIOR, EN EL CONTEXTO DE ECUADOR

Catalina Vitelia Vargas Pérez.....532

COACHING DOCENTE: EXPERIENCIAS PRÁCTICAS EN EL TRABAJO EDUCATIVO CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Dagmaris Martínez Cardero.....543

DETERMINAR LA RELACIÓN ENTRE LOS CONOCIMIENTOS QUE POSEEN LOS ALUMNOS, SOBRE ÁLGEBRA, GEOMETRÍA Y TRIGONOMETRÍA CON EL APRENDIZAJE DE LA FÍSICA EN EL CECYT 13

Rodríguez Flores Lidia Elvira, Velázquez Pérez Rosalía Cecilia y Rodríguez Quintal Rosa María.....548

AGENTES SOCIALIZADORES EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL 1ER Y 2DO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA CUBANA CONTEMPORÁNEA

Jorge Enrique Navarro Brito.....557

CONSUMO DE ALCOHOL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS Y LAS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA, FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, SOCIALES EN LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO, ECUADOR

Joselo Jimmy Albán Obando.....561

EDUCACIÓN PATRIOTICA EN LA ESCUELA	
Lisset del Carmen Lezcano Sanz.....	576
EL TRABAJO DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EL AULA: EL CASO DEL AMOR ROMÁNTICO Y LA VIOLENCIA MACHISTA	
María Ángeles Blanco Ruiz.....	586
LA FUNCIÓN CULTURAL DE LA ESCUELA, EN EL CONTEXTO DE LAS COMUNIDADES RURALES: AUDIENCIAS PARA UNA PROPUESTA	
María Magdalena López Rodríguez del Rey.....	595
EL CENTRO UNIVERSITARIO MUNICIPAL COMO UN ESPACIO SOCIOCULTURAL DE LA COMUNIDAD: ESTRATEGIA PEDAGÓGICA, HACIA UNA PERSPECTIVA DIFERENTE	
María del Rosario Lleó Moreno.....	614
LA ARTICULACIÓN PEDAGÓGICA DE INSTRUCTORES DE ARTE Y PROMOTORES CULTURALES: UNA PERSPECTIVA DIFERENTE	
María Rosa Núñez González.....	624
ADOLESCENTES, SEGUROS Y FELICES POR LA VIDA	
Mercedes Sanz Hernández.....	635
LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS	
Noemis Gómez Estrada.....	644
LA INVESTIGACIÓN APLICADA COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN INVESTIGATIVA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DENTRO DEL PROYECTO POTENCIALIDAD TURÍSTICA EN CENOTES DE YUCATÁN	
José Jesús Hernán Negrón, Oswaldo Alcaraz Suárez y Lucelly C. Sierra González.....	660
LOS VALORES EN EL ALUMNADO DE PEDAGOGIA	
Mª Ángeles Hernández Prados, Sandra Castellano Conejero y Ester Carrión Morales.....	667
LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD: REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA EDUCATIVA	
Patricia Sánchez Cabeza.....	680
ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DE LA CREATIVIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS MEDIANTE EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LOS JOVEN CLUB DE COMPUTACIÓN Y ELECTRÓNICA	
Roberto Arcenio Pacheco Moreno.....	691
INTELIGENCIA, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS EN EL BACHILLERATO	
Rosana Árcega Rivera.....	707
LA FORTALEZA DEL SABER EN LOS ADOLESCENTES	
Nelia Vidal Dimas y Mª Ángeles Hernández Prados.....	721
EL PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE, UNA MIRADA DESDE LA CARRERA DE ECONOMÍA EN LA UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS	
Yanisley Riquelme Rivero.....	733

RECURSOS DIDÁCTICOS Y TECNOLÓGICOS APLICADOS EN LA FORMACIÓN MATEMÁTICA ANGOLEÑA

PhD Arnaldo Faustino

arnaldo.faustino19@gmail.com

Centro de Educación Pre-universitaria de Longonjo-Huambo e Investigador Académico. Universidad “Agostinho Neto”. Angola.

Actualmente investiga en su formación posdoctoral en didáctica de la Matemática en la Universidad de” Oriente” Santiago de Cuba, Cuba

Resumen

La formación matemática constituye una problemática para el desarrollo investigativo en la carrera de Licenciatura en Matemática en la República de Angola, lo que es considerado como un factor crítico para la formación de conceptos en los estudiantes; por consiguiente se hace necesario dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática a través de un mediador didáctico contextualizado capaz de minimizar las limitaciones en las búsquedas del contenido, facilitar la enseñanza en las indagaciones matemáticas. Superar la dicotomía teórico-práctica en torno a la interpretación del desempeño investigativo y viabilice las limitaciones de las alternativas metodológicas flexibles para los vertiginosos cambios que se operan en los múltiples ambientes de actuación del universitario, promoviendo eficazmente la autonomía y el protagonismo responsable para responder a los problemas que la sociedad plantea al estudiante, como sujeto social y cultural consciente, que construye ese conocimiento matemático científico. Para su concepción técnico-metodológica se empleó el *software IBM SPSS Statistics 20*, para el procesamiento de la información como herramienta informática y los beneficios que el *software* multimedia como tal incluye.

Palabras clave: formación matemática, indagación del contenido, desarrollo investigativo, contextualizados y conceptos.

Introducción

El auge del proceso de formación matemática puede ser proyectado hacia una preparación ascendente de acuerdo con las necesidades socioprofesionales y económicas del país en

estrecha relación con la actividad laboral, donde los futuros profesionales interactúan permanentemente, en el contexto económico, cultural, social y profesional, con la intencionalidad de prepararlos para la vida. Faustino, Pérez (2013). Se asume en la presente investigación que el proceso de formación matemática es un actividad cognoscitiva escolarizada y organizada de forma intencional, que se desarrolla a través de la construcción de significados y sentidos hacia el desarrollo de las capacidades intelectuales, mediante el proceso de solución de problemas matemáticos, que redunden en la transformación de la realidad y la autotransformación del estudiante en formación. La idea es, fomentar en la formación matemática escenarios en su esfera de actuación, herramientas informáticas con tecnologías que permitan influir positivamente al desarrollo intelectual de los estudiantes aptos para responder a los requerimientos de su entorno.

De acuerdo con Pardo, Izquierdo, (2005 pp.112-113), citamos “el proceso de formación matemática pretende contribuir a través de la generalización de los procedimientos teóricos al desarrollo intelectual de los estudiantes, ejerciendo un mecanismo que incrementa cada vez más la predisposición en la enseñanza-aprendizaje”, supuestos epistemológicos que permiten, integrar conocimientos, habilidades y valoraciones desarrolladas durante su proceso formativo Álvarez Savigne, (2000), Rodríguez, y Gerard (2001).

Lo anteriormente expuesto, dificulta la modelación de nuevas situaciones en el desempeño matemático-investigativo de los estudiantes, donde se revelan las insuficiencias en la apropiación de conocimientos, en asignaturas de perfil aplicativo-investigativo, como la Matemática, la formación de conceptos desde una adecuada sistematización de acciones para la solución de problemas profesionales que limitan el desarrollo del pensamiento epistemológico con la integración de procesos de innovación tecnológica en la carrera de Licenciatura en Matemática en situaciones investigativas.

Las insuficiencias en la apropiación de conceptos en la carrera de Licenciatura en Matemática en la Educación Superior Angolana fundamenta Pardo (2004 pp. 96), citamos “están relacionadas con el proceso de análisis e interpretación de los problemas en el contexto social que son llevados al terreno universitario” y se manifiestan en el campo profesional de numerosas especialidades en todas las esferas del saber. Existen otras deficiencias que requieren prever la obtención de la información, en el análisis de los resultados obtenidos, para

la toma de decisiones adecuadas en situaciones complejas que carecen de fundamentos epistemológicos¹ para su solución.

El diagnóstico realizado a los estudiantes de los Institutos Superiores de Ciencias de la Educación en la República de Angola, manifiestan insuficiencias para analizar e interpretar situaciones problemáticas vinculadas con el ejercicio de la profesión, deficiencias en la gestión de la información y datos que limitan la construcción de conceptos en la carrera de Licenciatura en Matemática, los cuales fundamentan la interpretación-análisis y que están dirigidos a identificar problemas propiamente del objeto de trabajo en los Institutos.

Las limitaciones detectadas para la construcción de conceptos en el desempeño investigativo, se evidencian en la Educación Superior angolana como carencias en los supuestos de alternativas metodológicas flexibles para modelar con rapidez las transformaciones que se operan en los múltiples ambientes de actuación de los estudiantes universitarios, dado fundamentalmente por el carácter autónomo y el protagonismo que juegan los profesores en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática para solucionar los problemas, que limitan no solo la creatividad del estudiante, sino también su actual y futura participación en la transformación de la universidad en el contexto social. Por consiguiente el objetivo de la investigación lo constituye, la implementación de un mediador didáctico multimedia interactivo (²ED@) para la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, que facilitará la formación de conceptos, en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Matemática y el desarrollo del pensamiento-investigativo como vía de solución a las dificultades detectadas en el diagnóstico realizado antes de la implementación del *software*.

Desarrollo

Implementación parcial del mediador didáctico multimedia interactivo para establecer la dimensión cognitiva en los estudiantes

Para su implementación en la Educación Superior, se planificó y se desarrolló un análisis de tipo descriptivo, a lo largo de los cursos escolares desde 2007 hasta la actualidad en las provincias de Luanda, Benguela, Bie y Huambo respetivamente en la República de Angola, al tomar como referencia el análisis de la distribución de computadores por cada Universidad e

¹ Epistemología. Ciencia que estudia los procesos cognitivos humanos.

Institutos Superiores de Ciencias de la Educación, se comprobó como este indicador repercute en los por cientos relacionados con el número de profesores y la formación de los estudiantes (Tabla # 1). En el análisis de los profesores encuestados que tienen acceso a las tecnologías de información y comunicación (TIC), con los medios tradicionales utilizados en la Educación Superior angolana con énfasis en las herramientas informáticas, los cuales revelan un bajo por ciento con acceso directo a dichas herramientas, mientras que, un elevado porcentaje fundamenta que los principales motivos por los cuales los profesionales no emplean las computadoras se sintetiza en la falta de preparación tecnológica, y la carencia de mediadores didácticos interactivo en la formación matemática, por lo que cuando lo necesitan buscan un personal especializado para solución del problema.

Por ende, en la carrera de Licenciatura en Matemática, para el desarrollo de conceptos, pueden utilizarse softwares interactivos que gestionen el proceso de investigación, y que contribuyan al fortalecimiento del razonamiento lógico de los estudiantes. Se trata de romper con el tradicionalismo sobre el estudio habitual de las operaciones y propiedades de sistematización de los distintos conceptos matemáticos, para solucionar problemas y situarse en un contexto más amplio en la aplicación del mediador didáctico multimedia interactivo para el estudio de la Matemática.

En este sentido, pensadores como: Pérez y Marrero (2005), Pérez (2009) y Faustino *et al.*, (2014) señalan la utilización, de medios didácticos tecnológicos para el proceso formativo, sin embargo, independientemente del nivel de enseñanza en que se desarrolla la docencia, la variabilidad de las funciones atribuidas por los profesores a dichos recursos tecnológicos es insuficiente, al no revelar en su totalidad mediadores didácticos portadores de situaciones que dinamizen la formación de conceptos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática. Del mismo modo, la mayoría de los casos son utilizados para funciones relacionadas con la transmisión de información y como un recurso del currículo, question que puede delimitar los estudiantes en la apropiación del contenido matemático.

Consecuentemente con lo analizado anteriormente, a grandes rasgos, advierte en la presente investigación de que la introducción de herramientas informáticas en las Instituciones

²Mediador didáctico interactivo. Medio portador de situaciones didáctico comunicativas.

Educativas, responden más a intereses económicos que a una intencionalidad renovadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, por esta razón, el objetivo del Ministerio de la Educación para la introducción de las TIC en la Educación Superior, adquiere relevancia significativa para administrar e innovar el currículo tradicionalista que aun se manifiesta en la carrera de Licenciatura en Matemática en la sociedad angolana.

Tabla # 1: Acceso a las TIC, medios de enseñanza tradicionales y del mediador didáctico multimedia interactivo (ED@) aplicados por los profesores encuestados en la carrera de Licenciatura en Matemática

Acceso a las TIC				Acceso a los medios tradicionales				Acceso al mediador didáctico multimedia interactivo			
si		no		Si		no		si		no	
total	%	total	%	total	%	total	%	total	%	total	%
200	14,3	663	85,7	632	90,2	31	9,8	356	84,3	453	15,7

Fuente: Elaboración propia

Resultados relevantes en la aplicación de las TIC, en la Educación Superior de muchos países, afirman que los estudiantes adquieren un aprendizaje significativo cuando realizan un uso apropiado de las herramientas informáticas en los entornos educativos para fomentar la formación de conceptos, sin embargo, se ha constatado que los profesores difícilmente experimentan la aplicación de estas herramientas tecnológicas por lo novedoso de la tecnología y su falta de preparación para su implementación en clases. De ahí la necesidad de una sistematización metodológica al respecto y de medidas que contribuyan a mitigar las profundas limitaciones existentes en los diferentes centros Marqués (2000), Gisbert, (2002). En consecuencia, sino se atiende a la carencia del conocimiento de las herramientas informáticas en los entornos educativos en la formación matemática, el impacto de las TIC en la cultura académica, investigativa y laboral fuera de la universidad será irrelevante.

A partir de fundamentos de Faustino *et al.*, (2014), la base de la teoría del conocimiento científico, asume que en la dinámica del proceso de formación de conceptos en la carrera de Licenciatura en Matemática, la observación, como método hermenéutico, posibilita la

comprensión y explicación de los fenómenos generales que ocurren en la sociedad, como elemento pertinente a la potencialización de las estructuras cognoscitivas de los sujetos implicados en el proceso; involucrar el *software* desarrollado en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, facilita al estudiante la ejecución de una praxis que aunque simulada, contribuye a su actual y futura formación matemática. Permite, relacionar signos (incluyendo imagen cognoscitivas), mediante el proceso de internalización de conceptos, que se traducen en palabras y éstas en razonamientos, los cuales procesan la imagen cognoscitiva visual expresada como situación didáctica comunicativa a través de la utilización del mediador didáctico interactivo desarrollado. Por tanto, los temas de: Cálculo Diferencial, Ecuaciones Diferenciales Ordinarias, Series, Integrales Múltiples, Análisis Vectorial, Teorema de *Green*, *Gauss*, *Stokes*, Transformada de *Laplace*, Serie de *Fourier* y sus aplicaciones en el contexto social que se desarrolla en el proceso de formación matemática, con la aplicación del mediador didáctico interactivo, desde la animación visual en la formación de conceptos, refuerzan los niveles de síntesis cognitivas de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Matemática, los cuales son útiles para adquirir destrezas del pensamiento investigativo y para prever el comportamiento de los sistemas del mundo físico aplicando prácticamente los conocimientos teóricos matemáticos en situaciones de la vida.

Este *software* es sencillo de manejar, y facilita la interacción estudiante-máquina, gracias en gran medida al atractivo entorno que despliegan, lo cual permite igualmente que a través de imágenes, sonidos y videos relacionados con el contenido matemático y espacios tridimensionales de alta calidad interactividad, que se muestran en el mediador didáctico multimedia interactivo (figura#1), los estudiantes no solamente aprenden a resolver problemas, sino que observan animaciones dentro de la herramienta informática, escuchan narraciones, efectos de sonidos y músicas relacionadas con los temas de la asignatura Ecuaciones Diferenciales e Integrales en cada unidad temática de aprendizaje (Ver anexo).

Por otro lado, se dice que, todo aquello que sea de naturaleza mental es considerado concepto, ya sean de naturaleza abstracta o creativas a través del componente visual. Así, los estudiantes que prefieren la enseñanza-aprendizaje visual aplicando el mediador didáctico interactivo desarrollado según refiere Pérez (2011, pp. 29), citamos “aprenden mejor cuando además de leer, observan la información acompañada de videos y tutoriales para interpretar los

conceptos en la carrera de Licenciatura en Matemática” instalados en el mediador didáctico interactivo, portador de situaciones didácticas que inducen a un pensamiento investigativo. Por ende, el proceso de enseñanza-aprendizaje con la visualización de los fenómenos sociales y representaciones gráficas, permiten dinamizar la comprensión de los conceptos en la carrera de Licenciatura en Matemática con la praxis de la profesión.

Desde esta perspectiva, las preposiciones epistemológicas ante las nuevas exigencias de contextos, y favorecidos por la dinámica de cambios actualmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, surge la necesidad del redimensionamiento de las funciones y objetivos del proceso formativo con el empleo del mediador didáctico multimedia interactivo como propuesta metodológica para los estudios de la Matemática, en el contexto angolano, lo cual contribuye a la práctica docente y al conocimiento científico matemático.

Afirmamos, que la pertinencia de la utilización sistemática del mediador didáctico interactivo producen una integración, que se interpreta desde el “camino” de la construcción del conocimiento teórico matemático, de la motivación del sujeto, hasta un pensamiento abstracto de los fenómenos matemáticos en la sociedad que les permite su comprensión, con la aplicación práctica de esta herramienta informática se logra la sistematización del conocimiento teórico matemático.

Desde este marco teórico general, el mediador didáctico multimedia interactivo, puede ser confrontado individualmente por los estudiantes, con la posibilidad de ser socializado en grupo, porque posibilita la instalación en los ordenadores, una pagina con direcciones para descargar articulos actualizados relacionados con la temática en estudio y tiene disponibilidades que repercute en la adquisición del significado que el futuro profesional enriquece con el grupo. Cuando el mediador didáctico interactivo se une de forma armónica con el contenido, objetivo y el método establecido para su empleo, proporciona una comunicación sincrónica con el profesor y los estudiantes, permite visualizar los procesos de análisis-síntesis del fenómeno matemático investigado, lo cual exige integrar en la dinámica del proceso, los componentes pedagógicos y tecnológicos, técnicas relevantes que viabilizan la solución de problemas de su entorno social hasta promover la aparición de nuevas relaciones asociadas a la comprensión de los fenómenos en investigación, y motivar a los estudiantes a la innovación.

El mediador didáctico multimedia interactivo permite influir en el desarrollo del pensamiento investigativo de los estudiantes al referirse a la comprensión de los conceptos de forma general que tiene el sujeto implicado en su proceso de formación profesional sobre las operaciones junto con las habilidades para manejar la herramienta informática desarrollada de forma flexible lo que posibilita al futuro profesional emitir juicios y desarrollar estrategias útiles al manipular datos y operarlos en la formación matemática.

Todo lo expuesto hace que en particular el mediador didáctico interactivo involucrado en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática:

- a) Provoque un clima que incremente la enseñanza-aprendizaje y la motivación en la formación matemática.
- b) Propicie una comprensión profunda del tema a través de la revisión, integración y aplicación de conocimientos matemáticos previos a situaciones matemáticas.
- c) Reconozca y compruebe la utilidad del mediador didáctico multimedia interactivo, para la ejercitación de los métodos en la formación de conceptos matemáticos.

Durante la observación de las clases se evidencia la organización y planificación en el uso de herramientas informáticas por profesores y estudiantes. Los datos de la investigación, sustentan que los profesores de los departamentos de matemática en la Educación Superior angolana en distintas universidades del país se brindaron intencionalmente para poner en prueba las actividades diseñadas en cuanto a la aplicabilidad del mediador didáctico multimedia interactivo, se aplicaron encuestas, los criterios valorativos obtenidos de la investigación en curso, son sugerencias derivadas de su puesta en práctica de forma permanente para minimizar las insuficiencias epistemológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática, con la susceptibilidad de ser admitidas.

Los resultados de la implementación parcial del mediador didáctico multimedia interactivo viabilizan la formación de conceptos en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Matemática, así mismo fueron sometidos al criterio de expertos; 46 doctores en ciencias Pedagógicas de la Universidad “Máximo Gómez Báez”, de la provincia de Ciego de Ávila, de la Universidad de “Oriente”, de la provincia de Santiago de Cuba, Cuba, de los Institutos Superior de Ciencias de la Educación en las provincias de Luanda, Huambo, Bié y Benguela respectivamente de la República de Angola, aseguran que el mediador didáctico multimedia

interactivo puede ser aplicado de forma permanente porque contribuye en la formación de conceptos matemáticos.

Para valorar la transformación de los estudiantes en el proceso de formación de conceptos en la asignatura Ecuaciones Diferenciales e Integrales, así como la viabilidad y factibilidad de los resultados, se empleó el utilitario estadístico *IBM SPSS Statistics 20*, con la aplicación de pruebas no paramétrica de *Mann-Whitney* y de *Kolmogorov-Smirnov*, para dos muestras independientes analizadas de manera par en dos grupos de estudiantes del tercer año de la carrera de Licenciatura en Matemática, seleccionados aleatoriamente en los Institutos Superior de Ciencias de la Educación en las provincias de Luanda, Huambo, Bié y Benguela para el procesamiento de los datos, todo ello frente a los medios tradicionales y el mediador didáctico multimedia interactivo desarrollado.

Una vez aplicados los instrumentos ajustados al estilo *Likert*, lo cual consistió en asignar a través de una escala valorativa de uno a cinco, el espacio correspondiente a las respuestas adecuadas, según el nivel de conocimiento que posee sobre el objeto de investigación de la temática. Los jueces seleccionados de forma aleatoria, muestran un nivel de coincidencia en un 94,5% en sus fundamentos cuanto a la necesidad de la implementación permanente del mediador didáctico multimedia interactivo en la carrera de Licenciatura en Matemática, lo que demuestra que se ha cumplido con los objetivos de la investigación en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Matemática.

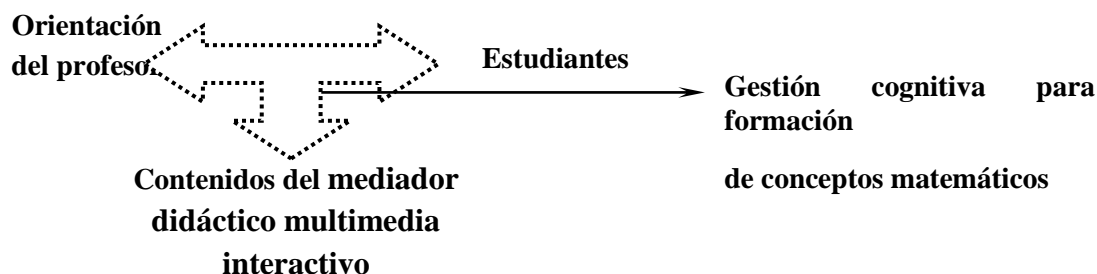
Al finalizar la propuesta metodológica, los estudiantes y profesores manifiestan su preferencia en la aplicación del mediador didáctico multimedia interactivo de forma permanente por fortalecer la práctica pedagógica como proyecto de investigación durante todo el curso, en los que se incluyen aspectos fundamentales del trabajo de la ciencia. Los universitarios expresan que presentan ligeras dificultades a la hora de comprobar los resultados alcanzados, siguiendo los lineamientos básicos investigativos para el desarrollo del pensamiento investigativo.

Relaciones necesarias para establecer la dimensión cognitiva en la multimedia interactiva para formación de conceptos

La utilización del mediador didáctico multimedia interactivo como medio gestor en la enseñanza-aprendizaje de la Matemática, en la carrera de Licenciatura en Matemática, permite el estudio de este contenido de forma didáctica y rompiendo el esquema tradicional al que se

estaba acostumbrado, lo que proporciona un carácter educativo al *software* y una extensión facilitadora de la gestión cognitiva en los estudiantes en la formación de conceptos.

Figura 3. Dimensión cognitiva que se establece en el mediador didáctico multimedia interactivo para contrucción de conceptos matemáticos



Para los profesores de la carrera de Licenciatura en Matemática, vinculados a la enseñanza-aprendizaje, les permite: desarrollar, implementar, promover y gestionar situaciones, en entornos de aprendizaje que favorezcan el desarrollo del pensamiento investigativo, lo cual supone actuar no solo sobre la extensión cognitiva, sino también afectiva y formativa en general al propiciar el desarrollo del estudiante, de su capacidad reflexiva, crítica, valorativa y contribuir en esencia, al desarrollo de su personalidad. Esta problemática constituye un reto ante las nuevas características socioeconómicas, políticas y científico-técnicas con que se inicia el tercer milenio.

Se plantea como reto según Chacón (1998), que el estudiante debe estar a la altura de su tiempo, que maneje los nuevos medios con otras posibilidades de comunicación, las computadoras, el uso de la *Internet* como recurso de la enseñanza-aprendizaje, la aplicación multimedia que integra diferentes lenguajes en un *CD-ROM* y las teleconferencias. Por esta razón, es necesario que el estudiante en el proceso de formación matemática se despliegue su propia capacidad de generación de comunicaciones multimedia para hacer presentaciones de sus ideas, de su proyecto de investigación que se le exige en la carrera de Licenciatura en Matemática.

Por tanto, desde el punto de vista educativo, lo fundamental de la herramienta informática desarrollada, es ofrecer una red de conocimientos interconectados en la carrera de Licenciatura en Matemática, que posibilite el estudiante navegar por rutas o itinerarios no secuenciales y, de

este modo suscitar un aprendizaje significativo, pero para lograrlo hay que saber diseñarlo su gestión y es ahí donde precisamente se enfoca este trabajo. En el ámbito didáctico la multimedia interactiva integra las posibilidades educativas de diversos medios de comunicación interconectados a través del ordenador, ya que:

- a) La multimedia interactiva poseen como posibilidades educativas la interactividad para su uso, lo que facilita la comunicación recíproca, buscar información personalizada, permite tomar decisiones oportunas y responder a distintas propuestas.
- b) La ramificación es otro rasgo educativo dado por su sistema con multiplicidad de datos y acceso de forma directa a los artículos en la *internet*, lo que permite al estudiante dirigirse dentro de ella hacia al contenido matemático necesitado para su formación.
- c) Las cualidades de transparencia del *software* aportan al documento accesibilidad, rapidez ,sencillez de manejo, navegación efectiva y constituye toda actividad para mostrar el contenido de la multimedia interactiva, la cual proporciona la posibilidad de los procesos de retroalimentación necesarios durante su formación matemática .

La articulación de las características instrumentales antes planteadas de la multimedia interactiva deben estar involucradas con una estrategia de diseño como lo plantea Faustino A., (2014), que contemple la simplicidad y la coherencia de los elementos de la misma, porque de la herramienta informática desarrollada debe aprovecharse su valor añadido al formato convencional del material. Este deberá responder a una lógica que facilite la participación del estudiante en la construcción del conocimiento teórico en la carrera de Licenciatura en Matemática, mediante la elección de rutas específicas.

Razón por la cual, todas las cualidades configuracionales antes expuestas de la multimedia interactiva, favorecen el estudio de los contenidos de forma independiente; las posibilidades de una navegación libre dentro del *software*, combinadas con una interactividad en la búsqueda de la información personalizada del estudiante, su transparencia y ramificación, hacen que durante su implementación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, emerjan rasgos de ese medio didáctico que lo designan como muy maleable de ser instrumentado para la enseñanza semipresencial en la construcción del conocimiento a los valores de diseño agregados cualitativamente superiores, a lo cual se añade el hecho de poseer la flexibilidad de ser

transportable en un *CD-ROM*, que facilita su consulta desde cualquier ordenador y en el horario que el estudiante así lo necesite en el proceso de investigación, esta última característica le confiere una dimensión muy propia del *software* la personalización del mismo, de forma tal que para el profesor, estudiante o investigador pasa a ser un aporte personal.

Un análisis de las ventajas configuracionales, una vez puesta en práctica en la formación matemática, en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Matemática, permitió demostrar que la multimedia interactiva, nombre asignado al medio, posee la propiedad de adaptabilidad, antes recomendada por Pérez, L. (2011, pp. 29), que le permiten al *software* ajustarse al contenido de la asignatura Ecuaciones Diferenciales e Integrales y a las operaciones mentales de retroalimentación que el estudiante necesite hacer durante su auto estudio, lo que favorece además, los procesos de aprendizaje y su dinámica; rasgo que caracterizan al proceso asistido por esta tecnología. En tal sentido y en correspondencia con los nuevos retos, se necesita de un estudiante universitario cada vez más comprometido con su época, que defienda los nuevos escenarios sociales políticos y económicos, con una amplia formación cultural y humanista, preparado para participación ciudadana consciente.

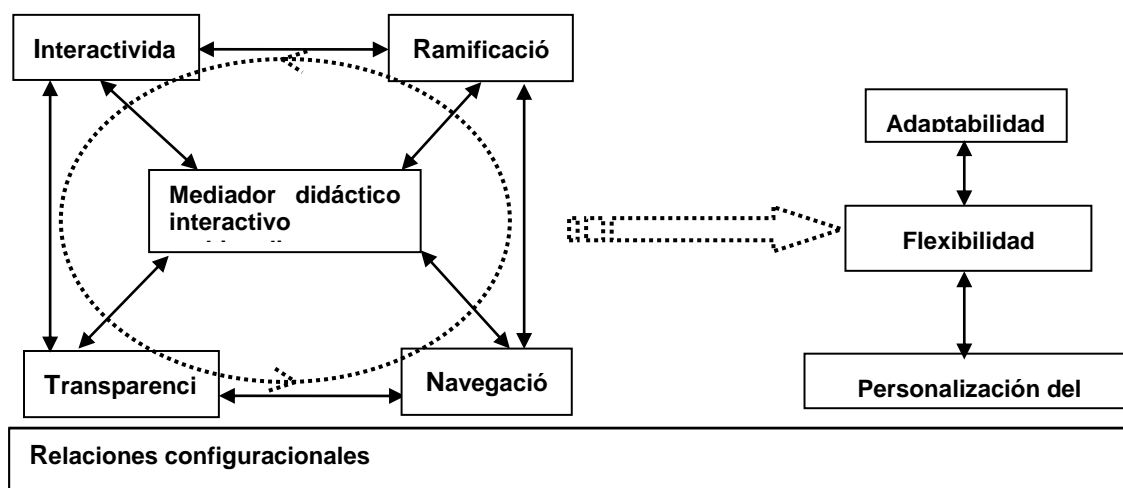


Figura # 4. Relaciones configuracionales de la multimedia interactiva y sus cualidades aplicables para el autoaprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática

El uso de la multimedia interactiva en la asignatura Ecuaciones Diferenciales e Integrales de la carrera de Licenciatura en Matemática, en los Institutos Superiores de Ciencias de la Educación en las provincias de Luanda, Benguela, Bie y Huambo respetivamente en la Republica de Angola, admite una integración del lenguaje, gráficos, sonidos, imágenes, ensamblaje de movimientos, con textos y videoconferencias del contenido matemático, lo que permite que una misma información, sea consultada de diferentes formas, lo que facilita mejorar los procesos de interpretación y comprensión para el estudiante en investigación. La presencia de animación gráfica y sonidos incrementa el rendimiento en la enseñanza-aprendizaje, a la vez que permite presentar de una forma más evidente y sencilla multitud de fenómenos, hechos, procesos en investigación con la aplicación de la herramienta informática desarrollada mediante los conocimientos matemáticos, permitiendo liberar al profesor de continuas repeticiones o difíciles explicaciones verbales.

El mediador didáctico multimedia interactivo contribuye a la gestión de datos, la interpretación, el análisis y la aplicación sistemática de métodos matemáticos y de investigación científica para dar solución a situaciones que simulen los problemas productivos del país, sin embargo, existen escasas fuentes bibliográficas relacionadas con los temas de la asignatura, un deficiente dominio de la informática, lo que veda a los estudiantes en la búsqueda de información y argumentación para formular juicios valorativos. Es necesario resaltar que la introducción del *software* educativo como medio auxiliar para la docencia, fundamenta las bases didácticas que permiten a nivel de departamento docente, actualizar y organizar el proceso de formación matemática, con vista a contribuir al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Matemática. Actualmente en Angola, el Ministerio de la Educación Superior presta especial atención a mejoramiento constante de todo el sistema educacional, la introducción de las TIC, para viabilizar la formación matemática, lo cual juega un papel decisivo dada la necesidad de desarrollar el nivel de progreso de las estructuras cognoscitivas alcanzadas por cada uno de los estudiantes en la solución de problemas, los conocimientos precedentes mediante la integración de la teoría y con la práctica en situaciones problemáticas contextualizadas al

proceso de gestión cultural y su integración al proceso formativo en la sociedad angolana (Faustino, A., Perez, N. y Dieguez, R. 2012).

Lo antes planteado es fundamental en la formación matemática, pues coincide con lo aclaro por Faustino et al. (2014), al afirmar que la multimedia interactiva permite al sujeto desempeñarse como orientador, dada su formación profesional, en conducir el proceso hacia niveles interpretativos superiores lo cual posibilitan el desarrollo intelectual de los futuros profesionales en situaciones problemáticas con el empleo de las TIC, que tiene una notable relevancia si se valora las exigencias del contexto sociocultural.

Es pertinente agregar que los Institutos Superiores de Ciencias de la Educación en la República de Angola se proyectan para incentivar la introducción de las TIC en el territorio, destacando las necesidades de constantes transformaciones que la sociedad actual enfrenta, tanto desde el punto de vista sociocultural, educacional, como geopolítico lo que exige formas diferentes en el pensamiento pedagógico, en la planificación del propio proceso docente educativo, que demanda una reestructuración de la organización curricular, como indicadores determinantes para conformación de conocimientos, habilidades y valoraciones.

Es criterio de los autores, no contradecir la necesidad de estudiar y comprender los fundamentos teóricos de las técnicas y procedimientos empleados actualmente; sin embargo, el empleo de las TIC en la asignatura Ecuaciones Diferenciales e Integrales, permite una preparación más eficiente en el desempeño profesional para la solución de problemas y el fortalecimiento de las capacidades transformadoras de los sujetos implicados en este proceso, mediante la integración de conocimientos, habilidades y los valores que son intrínseco a la formación matemática de los profesionales en un proceso de búsqueda científica de información, que la Enseñanza Superior debe fomentar la independencia cognoscitiva de los estudiantes.

Consideraciones finales

Los datos constatados revelan la necesidad de:

- a) Introducir la multimedia interactiva de forma permanente en la carrera de Licenciatura en Matemática como una tecnología renovadora de avanzadas y la utilización de medios modernos en la Educación Superior angolana, en la asignatura Ecuaciones Diferenciales e Integrales en la sistematización de conceptos matemáticos.

- b) Aplicar sistemáticamente el **ED@** para los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Matemática en la sociedad angolana, lo cual hace del proceso formación un espacio dinámico e interactivo, y constituye una herramienta de fácil manejo e instalación, a la vez puede ser usado por cualquier institución educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje para facilitar la formación de conceptos y desarrollar el pensamiento investigativo de los universitarios como vía de solución a las dificultades detectadas en la investigación realizada antes de la implementación del *software*.
- c) Este mediador didáctico interactivo como soporte cualitativo superior dentro de la aplicación de las tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de la Matemática ofrece nuevas posibilidades valorativas en la construcción de conceptos por constituir un material bibliográfico de fácil uso y manejo.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ SAVIGNE, G. (2000). Razonamiento estadístico para la resolución de problemas en el nivel universitario: aspectos teóricos y una aplicación. México: Libros y Lecturas.
- CHACÓN, F. (1998). "El nuevo paradigma para el adiestramiento corporativo" Teleconferencia EDUDIST. 20pp.
- FAUSTINO, A., PEREZ N., y DIEGUEZ R. (2012). "Propuesta didáctica para el proceso de formación del pensamiento lógico matemático complejo en la Educación Superior Angolana". Revista Pedagogía Profesional V. n 10, no 4 octubre-diciembre, 2012. Disponible en:<http://www.pedagogiaprofesional.rimed.cu>
- FAUSTINO, ARNALDO; (2014). La formación del pensamiento matemático-investigativo en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Matemática [Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas] Centro de Estudios Manuel F. Gran, Santiago de Cuba.
- FAUSTINO, Arnaldo; PÉREZ, Sara (2013). Utilización de las TIC en la enseñanza de la estadística en la Educación Superior Angolana. **Revista de Ciencias Sociales** 11 (2) pp. 0-31.
- GISBERT, M. (2002). "El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos". **Revista Acción Pedagógica Educación y Nuevas tecnologías**. 3(3), 8-10.
- MARQUÉS G. (2000). Medios Audiovisuales Sonoros y de imagen fija proyectable. La Habana, Cuba. **Editorial Félix Varela**. 18 (4), 2-7.
- PARDO, M. (2004). "Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la dinámica del proceso docente educativo en la educación superior". Tesis Doctoral, Centro de Estudios Pedagógicos de Educación Superior Manuel F. Gran, Santiago de Cuba.

- PARDO, M. E., IZQUIERDO, J. I.: (2005). La Didáctica de la Educación Superior con el Empleo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. **Revista Pedagogía Universitaria**. Vol. X, No. 5.
- PÉREZ S. (2009). "El proceso de Formación Investigativa Sistematizada en la Educación Superior". Tesis Doctoral, Centro de Estudios Pedagógicos de Educación Superior Manuel F. Gran, Santiago de Cuba. pp. 40-90.
- PÉREZ S. Y MARRERO S. (2005). La computación como ciencia aplicada. La automatización de la clave dicotómica para la clasificación de familias Botánicas, con fines didácticos. La Habana, Cuba. **Editorial Pueblo y Educación**. 18(2), 13-15.
- PÉREZ, L. (2011). "Dinámica imaginológica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Botánica." Tesis Doctoral, Centro de Estudios Pedagógicos de Educación Superior Manuel F. Gran, Santiago de Cuba. pp. 50-115
- RODRÍGUEZ A. Y GERARD R. (2001). Integración de materiales didácticos hipermedia en entornos virtuales de aprendizaje: retos y oportunidades. **Revista OEI -Ediciones Iberoamericana de Educación**. 18(2), pp.13-15

RAZONAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO CON AULAS VIRTUALES ICONOGRÁFICAS

Mónica Cristina Cruz

Unidad Educativa Milton Reyes/ Pontificia Universidad Católica Sede Ambato
monicacruz11@hotmail.com

Ricardo Patricio Medina Chicaiza

Pontificia Universidad Católica Sede Ambato/ Universidad Técnica de Ambato
pmedina@pucesa.edu.ec /ricardopmedina@uta.edu.ec

Resumen

La investigación tiene como objetivo desarrollar un espacio virtual iconográfico orientado al fortalecimiento del razonamiento lógico matemático en bachillerato general unificado. El trabajo investigativo evidencia como problema más representativo: el nivel de abstracción y razonamiento que no han venido desarrollado los estudiantes desde sus primeros años de escolaridad. El estudio conceptual analiza la perspectiva de como el ser humano desarrolla su razonamiento y de acuerdo a esto optimizar el enfoque pedagógico que va acorde al espacio virtual seleccionado para dinamizar la forma de aprender e interactuar. Entre los resultados relevantes de la fase de diagnóstico se muestra que el nivel de razonamiento es insatisfactorio; sin embargo, se detecta que la tecnología puede ser un aliado innovador y atractivo para el estudiante, asimismo, se determina que la familiaridad y amigabilidad que se manifieste en estos entornos será beneficioso.

La revisión de los antecedentes investigativos y los resultados obtenidos, plantea como producto final un espacio virtual que base su construcción en el enfoque iconográfico donde a partir de lo que el estudiante observa pueda interactuar y adquirir habilidades que vayan en beneficio del desarrollo lógico matemático.

Palabras claves: aula virtual iconográfica, razonamiento lógico matemático.

INTRODUCCIÓN

En varios de los establecimientos educativos existen un número considerable de estudiantes con dificultades en el aprendizaje sobre todo en matemáticas; siendo preciso entonces utilizar nuevas estrategias metodológicas que nos permitan desarrollar en los estudiantes sus capacidades de razonamiento. En el caso de la Unidad Educativa Milton Reyes de la ciudad de Riobamba-Ecuador, donde la población estudiantil en un alto porcentaje es de los sectores rurales, por lo tanto, la búsqueda de estrategias educativas es imperiosa.

En la actualidad uno de los grandes desafíos que enfrentan las instituciones educativas es el desarrollo del razonamiento lógico matemático de los estudiantes, más aun cuando contribuyen al desarrollo de competencias lógicas que orienten en la resolución de problemas

de la vida diaria, por lo que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se convierte en un instrumento de ayuda pedagógica.

El presente trabajo científico presenta el Desarrollo de un Aula Virtual Iconográfica (AVI) para los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Milton Reyes (UEMR), como una herramienta de aprendizaje que permita desarrollar el razonamiento lógico matemático en los estudiantes para que puedan aprovechar más los tiempos de aprendizaje en todas las asignaturas.

Durante el proceso de investigación se desarrollan elementos gráficos que constituyen la estructura del aula, todos con el fin de fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, donde ellos a partir de los recursos dispuestos en el AVI puedan ir generando su conocimiento y junto con esto el desarrollo de habilidades lógicas matemáticas, donde el uso de espacios virtuales se conviertan en un recurso didáctico para la comprensión de conceptos matemáticos.

El estudio inicia con la fase de operacionalización de aulas virtuales, que parte de la evaluación de necesidades formativas y conceptualización del curso, se identificará a través de test de diagnóstico, para luego proceder al diseño de actividades que recojan estos aspectos y se plasmen en un aula virtual iconográfica, la cual deberá ser monitoreada para garantizar su correcto funcionamiento.

El producto final de la investigación es un aula virtual iconográfica diseñada bajo las normativas y el enfoque visual apropiado, que contribuya al fortalecimiento del razonamiento lógico matemático de los estudiantes a través de un aprendizaje autorregulado de manera consciente y reflexiva. Este tipo de experiencia además pone de manifiesto las capacidades de relacionarse con la tecnología a través de su interacción y los beneficios que trae a su formación.

Finalmente el espacio virtual desarrollado estará orientado bajo los siguientes principios: disponibilidad de actividades, procesos formativos, enseñanza personalizada, acceso fácil y rápido, motivación e interacción con la información presentada, según lo señala Ferro, Martínez y Otero (2009). El fin será siempre generar un rol protagónico y de interés en el estudiante.

DESARROLLO

Razonamiento Lógico Matemático

El Razonamiento lógico-matemático incluye las capacidades de identificar, relacionar y operar, y aporta las bases necesarias para poder adquirir conocimientos matemáticos (Canals, 1992). Permite desarrollar competencias que se refieren a la habilidad de solucionar situaciones nuevas de las que no se conoce de antemano el método mecánico de resolución, por lo que

podría considerarse que está relacionado con todos los demás bloques matemáticos (A. Alsina y A. Canals, 2000).

Algunas de las competencias lógico-matemáticas más representativas que deberían adquirir de forma progresiva los estudiantes son las siguientes:

- Analizar y comprender mensajes orales, gráficos y escritos que expresen situaciones a resolver tanto de la vida real, como juegos o imaginarias.
- Desarrollar la curiosidad por la exploración, la iniciativa y el espíritu de búsqueda usando actividades heurísticas basadas en el tanteo y en la reflexión.
- Relacionar los conocimientos matemáticos adquiridos con los problemas o juegos a resolver, prioritariamente en un entorno real.
- Escoger y aplicar cada vez los recursos más adecuados para resolver una situación, así como también los lenguajes matemáticos gráficos y escritos adecuados para expresar dicha situación.
- Desarrollar la capacidad de razonamientos lógico matemático y adquirir una estructura mental adecuada a la edad.
- A partir del interés natural por el juego, sentirse especialmente motivado por la actividad matemática, además de aumentar su autoestima.
- Dominar algunas técnicas de resolución de problemas que les permitirán desenvolverse mejor en la vida cotidiana.

El Razonamiento lógico-matemático permite desarrollar competencias que se refieren a la habilidad de solucionar situaciones nuevas de las que no se conoce de antemano el método mecánico de resolución, por lo que podría considerarse que está relacionado con todos los demás bloques matemáticos (A. Alsina y A. Canals, 2000).

Se puede comprender entonces el razonamiento lógico matemático como una operación mental mediante la cual podemos emitir juicios de valor propios, y no solo quedarse en un mero mecanicismo de resolución de un problema; es entonces la destreza con la que los estudiantes pueden relacionar los números y sus operaciones básicas para poder interpretar y resolver cualquier problema de la vida cotidiana.

Definiremos entonces el razonamiento lógico matemático, de acuerdo al enfoque de algunos autores:

Según Piaget el razonamiento Lógico Matemático, no existe por sí mismo en la realidad. La raíz del razonamiento lógico matemático está en la persona. Cada sujeto lo construye por abstracción reflexiva que nace de la coordinación de las acciones que realiza el sujeto con los objetos. El niño es quien lo construye en su mente a través de las relaciones con los objetos.

Este proceso de aprendizaje de la matemática se da a través de etapas:

- Vivenciales: manipulación, representación gráfico simbólico.

- Abstracción: donde el conocimiento adquirido una vez procesado no se olvida ya que la experiencia proviene de una acción.

Lo postulados o tendencias según Piaget son:

- El niño aprende en el medio interactuando con los objetos.
- En el medio adquiere las representaciones mentales que se transmitirán a través de la simbolización
- El conocimiento se construye, a través de un desequilibrio, lo logra a través de la asimilación adaptación y acomodación
- El conocimiento se adquiere cuando se acomoda a sus estructuras cognitivas.

Debemos entender entonces que el desarrollo del pensamiento y por ende del razonamiento comienza cuando el niño va realizando un equilibrio interno entre la acomodación y el medio que lo rodea y la asimilación de esta misma realidad a sus estructuras. Este desarrollo va siguiendo un orden determinado, que incluye cuatro periodos o estadios de desarrollo, cada uno de los cuales está constituido por estructuras originales, las mismas que se irán construyendo a partir del paso de un estado a otro. Tanto docentes como padres de familia debemos propender a que los niños primero se detengan a pensar antes de realizar cualquier acción o actividad que se quiera que haga, esta es la etapa de la reflexión según Piaget y que al interactuar con otros niños se vea obligado a transformas sus argumentos subjetivos por otros más objetivos logrando de esta manera sacar sus propias conclusiones.

Para Piaget los niños pasan obligatoriamente por ciertas etapas:

- Período Sensorio-motriz,
- Período Pre-operacional,
- Período de Operaciones concretas

El orden por el que pasan los niños a las etapas no cambia, todos los niños deben pasar por operaciones concretas, para llegar al período de las operaciones formales. No hay períodos estáticos como tales. Cada uno es la conclusión de algo comenzado en el que precede el principio de algo que nos llevará al que sigue.

Según Ausubel, para obtener un aprendizaje significativo debe existir lo que él denomina “actitud para el aprendizaje significativo”, esto no es más que la disposición que tienen los estudiantes para relacionar una tarea de aprendizaje con los aspectos cognitivos de la misma. Para este autor el aprendizaje significativo de los conocimientos lógico matemáticos se consiguen de manera gradual comprendiendo paso a paso cada uno de los aspectos cognitivos de la matemática.

Para Ausubel, los problemas de razonamiento lógico entrañan un no saber, o una incompatibilidad entre dos o más ideas que se transforman en obstáculos que es preciso vencerlos, y esto se lo logra utilizando básicamente un tipo de inteligencia lógico-matemática.

Según María Montessori, para desarrollar el razonamiento lógico matemático la escuela debe dejar de ser un lugar en el cual el maestro transmite conocimientos, para convertirse en un lugar donde se pueda desarrollar la inteligencia de los estudiantes a través de un trabajo autónomo con material didáctico especializado y la ayuda del maestro.

Todo material o recurso que se utilice, según Montessori, debe proporcionar a los estudiantes los conocimientos de manera sistemática, llegando a estos realizando las actividades por si mismos ya que de otra forma nunca llegará a aprenderlas. Para Montessori, un estudiante bien educado continúa aprendiendo después de la jornada regular de trabajo o los años que debe pasar en la escuela, ya que está motivado interiormente por una curiosidad natural.

Por lo tanto según este pensamiento la meta de la educación, no debe ser llenar a los estudiantes de contenidos curriculares o académicos seleccionados con anterioridad por los maestros, sino cultivar en los estudiantes su deseo natural por aprender.

De acuerdo a esta pedagoga, la formación del pensamiento lógico-matemático se sustenta sobre dos pilares básicos:

- La educación sensorial y;
- La motricidad.

¿Cómo ayudar en el pensamiento lógico matemático de los estudiantes?

Durante el proceso de investigación y desde el punto de vista del autor, los estudiantes sobre todo los de bachillerato todavía no han tomado verdadera conciencia de la importancia del conocimiento y sobre todo del razonamiento lógico matemático y de las múltiples aplicaciones que esto conlleva en la continuación de sus estudios universitarios. El bajo interés que manifiestan los estudiantes por el aprendizaje, sobre todo en la materia de matemáticas es cada día más preocupante por lo que se debe establecer los parámetros necesarios para poder desarrollar el pensamiento lógico matemático de los estudiantes, con el establecimiento de actividades que permitan la consecución de los objetivos educativos propuestos en el marco legal educativo.

Salvador Ladislao Reyes, de la Unidad de Investigación y Proyección Social de la Universidad Francisco Gavidia, establece que si la operación matemática es importante, probablemente el razonamiento lógico lo sea mucho más; por cuanto, es lo que hace que las personas se comporten dentro de lo que racionalmente es aceptable en un mundo de realidades que no se pueden soslayar.

Continuando con el párrafo anterior, para estimular los procesos de pensamiento lógico y reflexivo de los estudiantes, la matemática es un campo prolífero de recursos diversos: paradojas, juegos, rutinas de programación, probabilidades, crucigramas acertijos, enigmas rompecabezas, redes, enrutamientos y otros.

De acuerdo a esto, es importante entonces que como docentes nos preocupemos por desarrollar este tipo de actividades ya que estas pueden contribuir a formar esquemas de pensamiento ordenado, secuencial y reflexivo en los estudiantes. Pero con pena y preocupación se puede evidenciar que la mayoría de los docentes no emplean estos recursos para el aprendizaje ya que no quieren invertir su tiempo en otras actividades que no sean las planificadas en sus unidades de estudio.

Por otro lado, según J.A. Fernández Bravo (2005), el pensamiento lógico se enmarca en el aspecto sensomotriz y se desarrolla principalmente, a través de los sentidos, y son estas capacidades las que favorecen el pensamiento lógico matemático.

- La observación,
- La imaginación,
- La intuición, y
- El razonamiento.

De lo mencionado anteriormente se puede concluir que el razonamiento lógico matemático está fundamentado principalmente en el uso de los sentidos y basados en el desarrollo de la observación, la imaginación y la intuición por lo que realizar actividades a través de cursos virtuales utilizando el aula virtual iconográfica puede convertirse en un recurso valioso que nos ayude en este propósito.

En conclusión para desarrollar el pensamiento lógico matemático en los estudiantes, se plantean las siguientes actividades:

- Las Operaciones.- Es indispensable que los estudiantes sepan operar, qué significado tiene una operación y por qué y cómo se aplica.
- La solución de problemas.- Es importante que los estudiantes conceptualicen las partes de un problema, analicen relaciones de correspondencia y discutan procedimientos y posibles soluciones. Resolver un problema debe convertirse en un acto reflexivo en el que los estudiantes manifiesten su atención y concentración mental.
- El juego.- Un aspecto importante dentro del desarrollo de las capacidades de razonamiento lógico, está el juego ya que este permite en forma motivadora acercarse de mejor manera al conocimiento. Para Medina (2004), el juego le permite al estudiante resolver conflictos, asumir liderazgo, fortalecer el carácter, tomar decisiones y le proporciona retos que tiene que enfrentar; la esencia del juego.

Aula Virtual

El aula virtual, es un sistema de ayuda a los docentes que les permite ampliar sus aulas sin tener que levantar nuevas paredes. El aula virtual en la www es el medio el cual los educadores y educandos se encuentran para realizar actividades que conducen al aprendizaje,

existiendo interactividad, comunicación, aplicación de los conocimientos, evaluación y manejo de la clase (Norma Scagnoli, Med, 2000).

A partir del análisis de definiciones dadas por varios autores, el autor señala que un aula virtual es un espacio diseñado en la web, donde se puede lograr aprendizaje a través de los recursos dispuestos en la misma generando espacios de participación activa entre docente y estudiante. El aula virtual estará asociada a las nuevas tecnologías cuya finalidad será: brindar actualización permanente a través de los recursos o contenidos con elementos didácticos, multimedia para fortalecer las competencias y habilidades que pueda ir desarrollando a través de la utilización de estas.

Al generar un proceso educativo a partir de un aula virtual no podríamos considerarlo de esa forma global, por ello se mencionará el término *curso virtual* como el espacio donde se plasme lo elementos necesarios para ir involucrando al estudiante en la participación activa, y el docente el encargado de generar las estrategias y recursos didácticos que motiven y generen un rol protagónico y de interés, La conjugación de estos componentes se convierten en aliados estratégicos para generar conocimiento y el desarrollo de habilidades que acompañan al proceso formativo del estudiante.

Aula virtual iconográfica, metafórica y/o temática

Del análisis realizado por el autor a lo expuesto por Arias (2013), el aula virtual iconográfica se define como el espacio diseñado bajo la presentación de una o varias imágenes (botones, fotografías, imágenes alusivas) que se vinculan a un recurso o actividad del curso que ante el participante permanecen ocultas, donde él es el principal protagonista y ejecutor de cada una de las ideas expuestas.

Según Da Rocha (2013) un aula virtual iconográfica está diseñada bajo una identidad gráfica homogénea y estandarizada basada en una serie de iconografías que sintetizan conceptos o ideas asociadas a una temática específica.

De esto se concluye que la finalidad de este tipo de aulas, es darle un rol protagónico al estudiante donde pueda localizar brevemente los recursos y actividades puestas a disposición a partir de imágenes homogéneas llamativas e innovadoras que se convierten en recursos dinamizadores del proceso de mediación del aprendizaje.

Figura 1: Ejemplo de curso iconográfico



Fuente: Planeta FATLA - SMC / 2015-11. <http://www.fatla.education/1/>

Usos del aula virtual

Según el estudio desarrollado por Area, M. y Adell, J. (2009), en su documento denominado eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales, se plantea tres aplicaciones diferentes del aula virtual detalladas a continuación:

El aula virtual como complemento o recurso de apoyo

Según Area, M. y Adell, J, este es un nivel básico de uso de las aulas virtuales y otros recursos de Internet (como webs personales, blogs, correo electrónico) convirtiéndose en un espacio donde el estudiante encuentra material e información adicional a la brindada en clase por el maestro es decir llega a ser un recurso adicional.

De acuerdo a lo citado se puede entender que el aula virtual es un medio que acompaña a la enseñanza tradicional del docente, donde este es el espacio o repositorio de documentos de la asignatura, horarios, calificaciones de trabajos y exámenes de los estudiantes, se puede notar que lo prima es la información. No se habla de ningún tipo de comunicación ni entre docente y estudiantes ni entre estudiantes, por lo tanto no hay relevancia o cambio en el modelo tradicional de enseñar en un aula física.

El aula virtual como espacio combinado con el aula física o blended learning

Se caracteriza por la yuxtaposición de procesos de enseñanza – aprendizaje, con otros desarrollados a distancia, mediante el uso del ordenador, denominado como enseñanza

semipresencial o docencia mixta. (Bartolomé, 2004; 2008; Cabero y Llorente, 2008). Este tipo de aula virtual se convierte en un espacio donde el docente genera y desarrolla diversas actividades, para que los alumnos aprendan, se hace notoria una innovación en la forma de trabajo, comunicación y procesos de interacción entre docente y estudiantes.

Este tipo de enseñanza requiere además una planificación y el desarrollo de procesos educativos donde no exista interferencia tanto en el aula física como en el aula virtual, por otro lado el docente no debe dejar de lado la generación de materiales y actividades orientadas al desarrollo autónomo por parte del estudiante.

El aula virtual como único espacio educativo o e-learning

Este medio se ha convertido en la actualización de la modalidad clásica de la educación a distancia, desarrollada en un entorno virtual, se conoce como *e-learning*, entendida como la utilización de las tecnologías de Internet para ofrecer un conjunto de propuestas que permitan incrementar el conocimiento y la práctica. (Rosenberg, 2001). El desarrollo de actividades y evaluaciones está enmarcado en el espacio del aula virtual, limitándose el contacto físico o presencial entre estudiante y docente.

Por otro lado los recursos didácticos son de gran importancia ya que van a garantizar un proceso de aprendizaje autónomo, basado en la interacción y participación activa del estudiante. Para cumplir con este objetivo, se requiere de instituciones educativas que vayan a la par del avance de las tecnologías de la información y comunicación, provocado en un gran porcentaje por la familiaridad de los jóvenes con el uso de internet, telefonía móvil y la cultura digital que se va generando. Al convertirse el e-learning en una realidad, es necesario analizar las mejoras que ofrece a la educación

Metodología

El desarrollo de la estructura iconográfica se centra en la metodología PACIE, la cual se compone de diferentes fases, entre las que se puede mencionar el diagnóstico de necesidades iniciales, contextualización de contenidos, diseño atractivo de actividades y recursos, creación y puesta en marcha del curso virtual, y finalmente la etapa de evaluación. Se da énfasis en este tipo de metodología ya que va acorde al proceso educativo e-learning, donde se prioriza la presencia de elementos que apoyen la criticidad y el análisis de datos para construir conocimiento. Además de utilizar esta metodología, el enfoque del diagnóstico de necesidades está orientado al análisis cualitativo, donde se hace una recopilación previa de datos correspondientes al uso de cursos virtuales, enfocado al empleo de actividades y recursos, y la forma como estas inciden en el fortalecimiento de ciertas actividades de aprendizaje o generación de conocimiento.

Estrategias para el Razonamiento Lógico Matemático

Como se manifestó anteriormente, se pueden establecer tres estrategias básicas para el desarrollo del razonamiento lógico matemático: las operaciones, la solución de problemas y los juegos.

Las operaciones:

Las operaciones mentales son un conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, en función de las cuáles se elabora la información derivada de fuentes externas o internas, estas pueden ser: identificar, observar, subrayar, enumerar, sumar, comparar, etc.

Es importante entonces, que a través de actividades en las que se involucren las operaciones básicas de la matemática (en lo posible que estas operaciones se las realicen en forma mental), se pueda potenciar la inteligencia lógico-matemática de los estudiantes, y el desarrollo de estas actividades a través de cursos virtuales pueden resultar de gran ayuda para que los estudiantes dediquen parte de su tiempo extra-clase a cultivar este aspecto muy importante en la evolución cognitiva de los mismos.

La solución de problemas: una estrategia para desarrollar el razonamiento lógico matemático.

De acuerdo a Elena M. Cruz Ruiz, profesora de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique J. Barona”, la solución de problemas sencillos con los estudiantes, constituye una de las aspiraciones a lo largo de la vida estudiantil y fundamentalmente en la vida diaria. Lograr que un estudiante aprenda a solucionar problemas garantiza el desarrollo del pensamiento y de los procesos mentales, al posibilitar encontrar la vía de solución correcta y resolver con éxito el ejercicio planteado.

Podemos establecer entonces que cuando se habla de solucionar un problema, se refiere a la acción o conjunto de acciones que realizan los estudiantes para dar respuesta a una tarea asignada mediante estrategias de solución en las que aplica conocimientos que ya los domina para llegar a un resultado correcto.

El juego como estrategia para desarrollar el razonamiento lógico matemático.

Cuando el docente de matemáticas propone antes de empezar su clase desafíos y problemas a los que deben encontrar solución utilizando diversas estrategias, los estudiantes se entusiasman y se motivan por resolverlos y buscan las formas de hacerlo. Si estos desafíos se les presentan a los estudiantes como un juego, los resultados son más eficientes en cuanto al desarrollo de su razonamiento.

El juego se manifiesta como una forma natural de la actividad humana, que aparece en época muy temprana de la infancia y continua a lo largo de la vida adulta. A través del juego se

desarrollan cualidades fundamentales en los estudiantes como son la atención y la memoria activa, con una intensidad especial, ya que mientras los estudiantes juegan se concentran mejor y recuerdan más cosas.

Diseño del curso virtual iconográfico

Se presenta la pantalla principal con elementos iconográficos, en donde se guía al estudiante por niveles en forma de una metáfora. En cada icono el participante encontrará diferentes propuestas preparadas y sugeridas; las mismas que permitirán contribuir con el desarrollo del pensamiento lógico matemático.



Fuente: Aula iconográfica de Matemática



Fuente: Aula iconográfica de Matemática

CONCLUSIÓN

El desarrollar un curso virtual bajo esta estructura permitió evidenciar la predisposición de los estudiantes al uso de la tecnología, demostrando una sana “competencia” en las actividades propuestas, además, el aprendizaje por descubrimiento en estas actividades lúdicas.

Referencias Bibliográficas

- Alsina, A. y Canals, A. (2000). Desarrollo de competencias matemáticas con recursos lúdico-manipulativos. NARCEA , S.A. EDICIONES, 2006. Madrid. España.
- Area, M. y Adell, J. (2009): —eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe, Málaga, pags. 391-424.
- Arias, A. L. A. Aplicación de metáforas en cursos virtuales.
- Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos, en *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2301.htm> (Consulta: 5 marzo 2007)
- Bartolomé, A. (2008): Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. v. 11: 1, 2008, pp 15-51. Disponible en <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumen11/bartolome.pdf>
- Cabero, J. Y Llorente, C. (2008): *Del eLearning al Blended Learning: nuevas acciones educativas*. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca19.pd>.
- Fernández, J. (2005). Avances Neurocientíficos: Prácticas para el Aprendizaje de la Matemática.
- Ferro, C, Martínez, A. y Otero, M. (2009). EDUTECH. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, N° 29/Julio 2009. Recuperado de: http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec29/articulos_n29_pdf/5Edutec-E_Ferro-Martinez-Otero_n29.pdf
- Ladislao, S. El aprendizaje de la matemática, una problemática universitaria.
- Medina, N. (2004). La actividad lúdica y su incidencia en el desarrollo cognoscitivo de las niñas y niños. Universidad Nacional de Loja.
- Rosenberg, M. J. (2001) *E-learning strategies for delivering knowledge in the digital age*. McGraw-Hill.
- Scagnoli, N. (2000). El aula virtual: usos y elementos que la componen.

EL EMPLEO DE LA TECNOLOGÍA PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

MsC Janet del C. Sarmiento Sánchez

Profesor Asistente

Lic. en Lengua Inglesa

icsarmiento@ucf.edu.cu

Centro Universitario Municipal Rodas

A partir de los cambios introducidos con la integración de las filiales en el Centro Universitario Municipal, se ha transformado la manera de abordar la educación de postgrado en el territorio, teniendo la posibilidad los profesionales de recibir una superación acorde a las necesidades reales en su localidad. El dominio del Inglés es importante para conocer la cultura mundial, para aumentar los conocimientos y tener un nivel de información aceptable de lo que acontece, Cuba mantiene relaciones de cooperación e intercambio con un elevado número de países. El trabajo que a continuación se presenta abarca una propuesta de actividades para desarrollar las habilidades en este idioma, en particular, la habilidad de comprensión auditiva, la cual se presenta de forma dinámica a través del dibujo animado "La Sirenita", basada en los fundamentos teóricos, metodológicos y científicos que sustentaron su aplicación.

Palabras claves: Habilidad de comprensión auditiva -Material auténtico

INTRODUCCIÓN

En los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, el interés por el estudio de las lenguas extranjeras y segundas lenguas cobró gran importancia. El aumento acelerado de la migración económica, los avances tecnológicos en las comunicaciones y el alcance que han logrado los medios de comunicación masiva, hacen que hoy sea una norma, más que una excepción, que las personas sean capaces de hablar uno o más lenguas, además de la materna.

Entre los idiomas más estudiados en el mundo contemporáneo, está el idioma Inglés. El dominio del Inglés es importante para conocer la cultura mundial, para aumentar los conocimientos y tener un nivel de información aceptable de lo que acontece, Cuba mantiene relaciones de cooperación e intercambio con un elevado número de países en los terrenos político, científico, técnico, educacional, deportivo, etc. Aumentando cada día la participación en seminarios, conferencias y eventos internacionales, se incrementan las fuentes de información y en este contexto la Lengua Inglesa juega un papel muy importante para garantizar la relación con muchos países del mundo.

La comprensión del inglés hablado debe enseñarse desde el principio y de manera activa, la capacidad auditiva necesita una práctica especial. Cuando escuchamos algo en nuestra lengua materna la comprensión no requiere de un gran esfuerzo, primero porque nuestra experiencia de la lengua hablada es significativa y somos capaces de identificar y seleccionar los elementos en el mensaje_ patrones fonológicos y gramaticales así como lexicales _ los cuales son fáciles de retener en la memoria y seguir escuchando.

En segundo lugar, por la experiencia en su lengua materna, las personas son capaces de predecir lo que va a decirse en una conversación, por eso escuchar es a menudo una confirmación de lo que ya se ha imaginado. Tercero, porque normalmente se cuenta con una serie de factores contextuales que ayudan: lo que se puede ver, lo que han dicho, lo que se puede inferir. No en todas las situaciones escuchar es fácil, aún para los nativos. A veces experimentamos dificultades cuando no se ve al hablante, no se perciben sus gestos, expresiones faciales. Otras, por la complejidad del tema, la comprensión se hace más difícil y requiere de mayor concentración. En ocasiones escuchar por un largo período de tiempo, sin participar, puede causar problemas en la memoria o fatiga.

La inserción de las tecnologías en el sistema educativo cubano constituye un medio eficiente para la enseñanza del idioma Inglés sirviendo como mediadora en la dirección del aprendizaje. Se establecen un tipo de dirección que propicie la participación activa de los implicados en el proceso. Es decir, propiciando la interacción y la interactividad de los cursistas en las diferentes modalidades de estudio en la que se encuentra la educación de postgrado.

Las instituciones universitarias son las responsables de preparar a los profesionales del territorio mediante la educación de postgrado. La educación de postgrado es una de las direcciones principales de trabajo de la educación superior en Cuba, y el nivel más alto del sistema de educación superior, dirigido a promover la educación permanente de los graduados universitarios. En la educación de postgrado concurren uno o más procesos formativos y de desarrollo, no solo de enseñanza aprendizaje, sino también de investigación, innovación, creación artística y otros, articulados armónicamente en una propuesta docente-educativa pertinente a este nivel.

¿Cómo lograr la efectividad en el desarrollo de la comprensión auditiva de la Lengua Inglesa en los profesionales del territorio a partir del uso de las tecnologías como medio de enseñanza?

Objetivo: Elaboración de una propuesta de actividades que propicie la efectividad en el desarrollo de la comprensión auditiva de la Lengua Inglesa en los profesionales del territorio con el empleo de la tecnología como medio de enseñanza

DESARROLLO

Escuchar es un proceso activo de adición de significados a los sonidos del discurso. Como el oyente desarrolla una variedad de tareas en el proceso de comprensión debe apoyarse en varios tipos de conocimientos tales como el conocimiento gramatical y el sociocultural.

Las definiciones de audición han sido propuestas por varios autores. Byrnes definió la audición como "...la habilidad para entender el lenguaje hablado"¹. Jones refiere que "...es la habilidad para entender y responder efectivamente a la comunicación oral."² Jones la define como "... un proceso selectivo mediante el cual los sonidos comunicados son recibidos, críticamente interpretados e interactuados por un receptor ". Underwood simplificó la definición de comprensión a... " la actividad de prestar atención y tratar de entender el significado de lo que escuchamos. "³

La audición no es simplemente escuchar o percibir los sonidos del discurso. La audición implica más que la percepción de sonidos, el proceso de audición también requiere un acto de atención a los sonidos del discurso y tratar de entender el mensaje. Para definir la audición podemos hacernos dos preguntas básicas: ¿Cuáles son los componentes de la habilidad de audición? Y ¿Qué hace el oyente?

- Entre los componentes necesarios se pueden incluir los siguientes:
- Discriminación de los sonidos
- Reconocimiento de palabras
- Identificación de grupos gramaticales de palabra
- Identificación de " unidades pragmáticas "--- son expresiones y series de pronunciaciones que funcionan como un todo para crear significado.
- Conexión de señales lingüistas y paralingüistas (entonación y acentuación y los no lingüísticos (gestos y objetos relevantes de la situación) para construir un significado.
- Retomar palabras importantes e ideas.

Una audición exitosa incluye la integración de estos componentes. Esta integración de las habilidades de percepción, análisis y síntesis es lo que se llama la habilidad de audición de una persona.

Habilidades de percepción: Discriminar sonidos y reconocer palabras.

Habilidades de análisis: Identificar unidades gramaticales e identificar unidades pragmáticas.

Habilidades de síntesis: Utilizar el conocimiento anterior.

Aunque una persona posea una habilidad desarrollada, no siempre es capaz de entender lo que se dice en cada situación. Para entender mensajes es necesario utilizar acciones concretas, para que sea efectiva cada situación de audición. Esta acción que el oyente desarrolla es cognitiva o mental, por ello no es posible visualizarla directamente, pero se pueden ver los efectos de esta acción. La acción fundamental para una audición exitosa es tomar decisiones. El oyente debe tener este tipo de decisiones.

- ¿Qué tipo de situación es esta?
- ¿Cuál es mi plan para escuchar?
- ¿Cuáles son las palabras importantes y unidades de significado?
- ¿Tiene sentido el mensaje?

Una audición satisfactoria requiere de hacer efectivas las decisiones sobre el tiempo real de estas preguntas. En este sentido escuchar, es primeramente, un proceso de pensamiento, es pensar en el significado. Los oyentes efectivos desarrollan una vía útil para pensar en el significado mientras escuchan.

La audición es la primera habilidad que se desarrolla, ocurre antes de hablar, leer o escribir. También escuchar es la habilidad más frecuentemente usada en el idioma. Rankin (1926/1952) investigó la frecuencia en que se usa la audición en la vida diaria de las personas y encontró que los adultos consumen un 42,1% de su tiempo en la comunicación verbal escuchando, mientras que consumen 31,9%, 15% y 11% del tiempo en la comunicación verbal hablando, leyendo y escribiendo.

De acuerdo con lo planteado por Devine...” escuchar es el medio principal por el cual las ideas nuevas entran y se adquiere la información”⁴. Bird (1953) investigó en una universidad que el 42 % del tiempo que se dedica a la comunicación verbal es a través de la audición, mientras que el 25% se le dedica a hablar, 15% a leer y un 18% a escribir. Un estudio llevado a cabo por Barker, Edwards, Gaines, Gladney, and Holley (1980) confirmó la teoría de Bird acerca de la primacía que tiene la audición. Wolvin and Coakley (1988) concluyeron confirmando que dentro y fuera del aula, la audición consume más en la comunicación diaria que otras formas de comunicación verbal.

Es evidente que la audición juega un papel significativo en la vida de las personas. La audición es aún más importante en la vida de los estudiantes ya que se usa como un medio primario en el aprendizaje en todas las etapas de la educación.

Para que las actividades puedan contribuir al desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva en los profesionales del territorio se tuvo la necesidad de romper esquemas en la enseñanza de este idioma. Los procesos capacitantes en la educación de postgrado, son diseñados a partir de las necesidades de aprendizaje, identificadas en los procesos productivos y de prestación de servicio, los mismos son desarrollados a través de métodos activos participativos, tienen como objetivo más general elevar la competencia y el desempeño de sus participantes para con ello contribuir a la transformación cualitativa superior de la actividad que realiza .

Son muchas las posibilidades que ofrece hoy las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs) para impulsar el aprendizaje del inglés, en particular, que favorecen el desarrollo de las habilidades del idioma por lo que la autora toma partido por lo planteado por la Dra. C. Isora Enriquez O’Farril cuando expresó...”La enseñanza del Inglés, como lengua extranjera, en cualquier situación; se ha de basar contextualizada por la mediación”.⁵

La época en que vivimos se caracteriza por el desarrollo alcanzado por las tecnologías que, basadas en los adelantos informáticos, las telecomunicaciones y la industria audiovisual que ha devenido en llamarse Tecnologías de la Información y las comunicaciones (TIC), está produciendo saltos cualitativos que influyen en todos los sectores, y en especial en la educación, donde puede ser empleada como objeto de estudio o medio de enseñanza específicamente la autora del presente trabajo la empleó como medio de enseñanza.

A través de la revisión y crítica de fuentes se han encontrado una gran variedad de clasificaciones de los medios de enseñanza, que a su vez han sido analizadas y valoradas por importantes estudiosos del tema. V. González (1986) analiza y valora ocho clasificaciones de medios de enseñanza desde la perspectiva de la didáctica en general y Horacio Díaz Pendas (1989) hace un estudio similar de tres clasificaciones de Medios de Enseñanzas específicos de la Historia. Destacándose en el último autor mayor riqueza y precisión en las valoraciones, así como un profundo sentido autocrítico de su propia obra.

A lo largo de la historia para clasificar los medios de enseñanza se han utilizado varios criterios de clasificación. Algunos autores como Wilburg Shramn y Edgar Dale han tomado como criterio de clasificación razones alejadas del sentido formativo que justifica el empleo de los medios de enseñanza, estas razones han sido el nivel de relación con la realidad, el criterio generacional de su aparición y su presentación a partir de los niveles de representación de la realidad, desde los niveles más abstractos hasta los más concretos.

Otros autores han tomado como normas para realizar sus clasificaciones criterios más relacionados con el fin formativo de los medios de enseñanza. Entre estos se encuentran los presentados por Lothar Klimberg, Victor Fleming y el asumido por Vicente González Castro a partir de P. F. Jamov, que consideran entre otros aspectos, el nivel de concreción con que se expresa el contenido, la relación de los objetos con los órganos de los sentidos a partir de la teoría del conocimiento y la función didáctica dentro del proceso docente educativo

.La autora del presente trabajo concuerda con lo planteado por Vicente González Castro debido a su correspondencia con el objetivo que se persigue en el postgrado desarrollado donde los órganos de los sentidos fundamentalmente visual y auditivo propician el desarrollo de la habilidad.

Según lo planteado por el connotado comunicador Humberto Eco, las tecnologías de la información y las comunicaciones, ampliamente desarrolladas por la humanidad a lo largo de su historia se perfeccionan constantemente y a un ritmo muy acelerado, por lo tanto, su impacto en la esfera educacional es extraordinario.

Por lo que la autora concuerda con lo planteado por el connotado comunicador Humberto Eco...” La civilización solo se salvará si se hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica y no una invitación a la hipnosis”.Basándose en lo planteado anteriormente la autora sugiere el empleo del CD interactivo como material auténtico.

El término “materiales auténticos” significa varias cosas para diferentes personas. Ha sido definido de varias formas. La definición más común para la investigación en idioma extranjero es: textos que no han sido alterados y que son generados por hablantes nativos y para hablantes nativos. (Bacon, 1992; Joiner, 1991; Joiner et al., 1989; Rings, 1986; Rogers & Medley, 1988 ; Scarcella & Oxford, 1992)

La necesidad por el uso de materiales auténticos se ha ido incrementando en todos los niveles. Herron and Seay (1991), en su estudio conducido a estudiantes de nivel intermedio, encontraron que los estudiantes que escucharon cintas auténticas en las actividades del aula demostraron significativamente una mayor comprensión auditiva que aquellos estudiantes para quienes el programa de audición no había sido parte del curriculum en el semestre. Su investigación indica que las habilidades de comprensión auditiva mejoran extraordinariamente con la exposición a un discurso auténtico. Por tanto para dar respuesta al objetivo de esta propuesta se utilizaron materiales audiovisuales complementarios que motiven a los participantes para desarrollar la comprensión auditiva. Características del material auditivo a seleccionar: Novedoso, estimulador e interesante, aporta vivencias, abundante colorido, lenguaje coloquial, uso de canciones, voces infantiles.

A partir de la selección del animado La Sirenita II Parte, se elaboraron 11 actividades dirigidas a desarrollar la comprensión auditiva, las mismas permiten interactuar con el CD, responder preguntas, traducir frases, caracterizar personajes, interpretar canciones, conocer sobre la fauna marina, el cuidado del medio ambiente. El filme tiene una duración de 1 hora y 10 minutos

Primera actividad animado La sirenita II The little mermaid (while watching)

Objetivo: Identificar frases del discurso hablado que se relacionen con las funciones comunicativas abordadas en el tema I.

- As you listen to the film try to match these communicative functions with any phrase , sentence or idea you hear.
 - __Cancel plans
 - __Give advice
 - __Ask permission
 - __Ask a favor of someone
 - __Ask about an obligation
 - __Say thank you

Segunda actividad (after watching)

Objetivo : Comprender el contenido del material lingüístico del filme

- Choose the correct answer according to what you understood.

1-Who is the special passenger on board Ariel and Erick’s royal ship?

___ Melody, their new baby

- ___ Scuttle, the seagull
 ___ King Triton
- 2-What gift does King Triton give to baby Melody?
 ___ A beautiful seastar
 ___ Triton magic trident
 ___ a magical golden locket
- 3-Who is Morgana's wickled waterbone henchman?
 ___ a shark named Undertow
 ___ an eel named Slippery
 ___ a starfish named Squishy
- 4-What does Erick build to protect Melody from Morgana?
 ___ A giant tower hidden in a forest of seawood
 ___ a frozen prison cell deep under the sea
 ___ a huge wall between the castle and the sea
- 5-What does the disssappointed Triton do with Melody's locket?
 ___ He buries it in the sand
 ___ He throws it out into the sea
 ___ He gives it to Scuttle
- 6-What does Melody do without telling her parents?
 ___ She stays up late on school nights and watches TV?
 ___ She steals cookies from the cookie jar
 ___ She sneaks under the sea wall and explores the ocean
- 7-What does Melody finds on the botton of the ocean?
 ___ The sunken hulk of the Titanic
 ___ An undersea amusement park
 ___ The lock King Triton had given her as a baby
- 8-What does Melody do when Ariel won't explain the locket?
 ___ She rows off to the sea
 ___ She call 911
 ___ She throws a tantrum and runs to her room.
- 9-Who is keeping an evil eye on Meloddy with a magical undersea orb?
 ___ Sebastian the crab
 ___ King Triton
 ___ Morgana, the sea witch
- 10-What does Morgana change Melody into with a magic potion?
 ___ a shark
 ___ a mermaid
 ___ a rock
- 11-Morgana promises to change Melody into a mermaid forever if Melody brings what object back to the sea witch?
 ___ King's Triton trident
 ___ magic beans
 ___ Ariel's crown

Como resultado de este trabajo se ha logrado un salto positivo ya que:

- La propuesta de actividades posibilitó el desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva a través de un CD interactivo.
- Todos los sujetos que intervienen en la investigación consideran que la actividad motiva a los participantes y contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa de una segunda lengua.

Referencias bibliográficas

- 1- BYRNE, DONN. Teaching Oral English.--[s.L]:[s.n],[s.a].--p.40.
- 2- Jones.W. Communicative English—p 73
- 3- Underwood, Developing oral skills, 1993._18p.
- 4- Devine, Teaching Oral English.—p 51
- 5-Enriquez, I Material en soporte digital.

Bibliografía

- ABREUS GONZÁLEZ, ADRIAN. Developing listening skills in the third year students At the Art instructors school "Octavio García Hernández". A teacher's Guide.-- 2006.--75h.— Trabajo de diploma.--ISP"Conrado Benítez García", Cienfuegos, 2006
- ALVAREZ DE ZAYAS, CARLOS M. La escuela en la vida.-- La Habana : Ed Pueblo y Educación, 1999.--p.178.
- ANTICH DE LEÓN, ROSA. Metodología de la enseñanza de las lenguas Extranjeras.-- La Habana : Ed Pueblo y Educación, 1986.--60p.
- AÑORGA MORALES, JULIA. La Educación Avanzada ¿ mito o Realidad?.--La Habana: CENESEDA, 1994.--(Soporte magnético).
- ARBOLAY ALFONSO, LIZANDRO. Webbing the future of learning. --2005.--73h.--Trabajo de diploma.--ISP"Conrado Benítez García", Cienfuegos, 2005
- BYRNE, DONN. Teaching Oral English.--[s.L]:[s.n],[s.a].--p.40
- CANALE SWAIN, MICHAEL. Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos.-- P.78-79.--Signos (La Habana).--No17 marz-abr, 1996.
- CASTRO RUZ, FIDEL. Vamos a desarrollar un socialismo mucho más justo.-- Ciudad de la Habana: Oficinas de Publicaciones del Consejo de Estados, 2000.--p.21
- CHIRINO RAMOS, MARIA VICTORIA. El diseño teórico Metodológico de la Investigación Educativa.--La Habana : Ed Pueblo y Educación, 2005.-- 52p.
- CUBA. Ministerio de Educación. La escuela como microuniversidad en la formación Integral de los estudiantes de carreras pedagógicas.-- La Habana : Ed Pueblo y Educación, [s.a].—P.30
- CUBA. Ministerio de Educación: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño Maestría en Ciencias de la Educación. Fundamentos de la investigación Educativa: Maestría en Ciencia de la Educación: Módulo I: Primera Parte.—[La Habana]: Editorial Pueblo y Educación, [2005].—31p.
- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. V Seminario Nacional de Educadores. —LA Habana: Editorial Pueblo y Educación, [s.a].--30p.
- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño Fundamentos de la investigación Educativa: Maestría en Ciencias de la Educación: Módulo III Primera Parte.--La Habana : Editorial Pueblo y Educación, [2005].--31p

LOS MAPAS CONCEPTUALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR: IMPLICACIONES DEL SOFTWARE CMAPTOOLS

José María Romero Rodríguez

Universidad de Granada

rommarr@hotmail.com

Resumen

El siguiente escrito recoge varias de las posibilidades que permite el mapa conceptual y el software CmapTools en Educación Superior. En su recorrido se expone una introducción al mapa conceptual, así como varias experiencias en Educación Superior con el software CmapTools y sus resultados. El objetivo de este trabajo consiste en introducir y dar a conocer al lector un recurso educativo muy ligado a lo que debe ser la educación del siglo XXI relacionada con la autonomía del alumnado y el aprendizaje significativo. Finalmente, se establecen una serie de implicaciones que hacen a este software único en educación.

Palabras clave: mapas conceptuales, educación superior, CmapTools, software educativo abierto.

1. El mapa conceptual en la educación del S.XXI

Desde hace unos años atrás la tendencia sobre el uso de los mapas conceptuales en educación ha ido aumentando y reflejo de ellos son los diferentes congresos mundiales sobre mapas conceptuales celebrados en Pamplona, 2004; San José, 2006; Tallinn, 2008; Viña del mar, 2010; Malta 2012; Santos 2014 y; Tallinn 2016. La revisión sobre los 5 primeros congresos realizada por Ibáñez, Gijón y González (2014) pone de manifiesto que la gran mayoría de comunicaciones, un total de 362, pertenecen al área de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, las posibilidades que permite el mapa conceptual son inmensas en el campo educativo, como destaca Romero (2015a) su aplicación puede abarcar desde la Educación Primaria hasta la Educación Superior.

La potencialidad de los mapas conceptuales reside en su propia esencia, puesto que su realización conlleva un aprendizaje significativo (Novak, 1998; González, 2008). Siguiendo a González y otros (2013):

Los mapas conceptuales son instrumentos poderosos para describir estructuras de conocimiento disciplinar a través de jerarquías conceptuales o de significados, partiendo de reglas generales hacia las más específicas de manera clara y sin olvidar el sentido interpretativo y explicativo de quien lo produce o elabora. (p.113)

Un mapa conceptual se inicia con un concepto clave del que se desarrollará como si de una semilla se tratase un entramado de raíces, llamadas enlaces y conceptos más específicos, los cuales podríamos considerarlos las hojas y los frutos de la semilla inicial. La estructura jerarquizada permite desgranar y concretar los significados, a través de la reflexión y metareflexión de los conceptos, activando así un aprendizaje significativo que obliga al sujeto a comprender e integrar el nuevo conocimiento en su estructura previa.

En este proceso de aprendizaje, los enlaces juegan un papel fundamental, puesto que la rigurosidad de la información expuesta la proporcionan ellos. Dependiendo de las palabras utilizadas el concepto que le precede significará una cosa u otra.

En la siguiente figura se muestran dos enlaces diferentes que aportan un significado distinto en el concepto predecesor aunque este sea el mismo.



Figura 1. Relevancia de la precisión en las palabras de enlace a través de CmapTools.

Como podemos observar el enlace del primer mapa no afirma rotundamente la relación con el aprendizaje significativo, mientras que el enlace del segundo mapa es más riguroso al concretar la relación directa entre el mapa conceptual y el aprendizaje significativo.

Respecto al proceso de construcción de un mapa conceptual es importante evitar ambigüedades en los términos y procurar que las palabras de enlace sean únicas y no se repitan a lo largo del mapa conceptual, para dotar al mismo de especificidad y precisión.

En cuanto a sus características destaca la representación gráfica, debido a su forma esquematizada permite reflejar la información de modo gráfico y abarcando un área delimitada en la que fácilmente puede visualizarse la información en conjunto. Lo que posibilita la comparación y análisis de datos (Romero, 2015a). En esta misma línea, el mapa conceptual puede ser empleado como técnica de estudio a la hora de trabajar un tema, comprenderlo significativamente y transferirlo a otros contextos o situaciones (Romero, 2015b).

Por otro lado, entre las implicaciones del mapa conceptual en investigación, la captura y representación del conocimiento experto de los docentes es un ámbito interesante para su aplicación, ya que a través de instrumentos como la entrevista semiestructurada se puede realizar una primera aproximación al conocimiento docente para posteriormente reflejarlo en un mapa conceptual (Martínez y Valbuena, 2013).

Finalmente, tras esta primera aproximación a los mapas conceptuales, podemos destacar que se han convertido en una herramienta de trabajo cooperativo gracias al software CmapTools desarrollado por el Institute for Human and Machine Cognition (I.H.M.C.), permitiendo la creación de mapas conceptuales de forma sencilla e interactiva.

2. El software CmapTools para la elaboración de mapas conceptuales en Educación Superior

El recurso informático CmapTools puede descargarse gratuitamente desde la página web del IHMC. Para comenzar a elaborar un mapa conceptual con este programa debemos clickar la pestaña "Archivo" y pulsar "Nuevo Cmap" a continuación se inicia una ventana emergente en blanco donde haciendo doble click se creará un concepto en el cual podremos modificar el texto. Posteriormente, para generar palabras de enlace debemos crear otro concepto y clickar encima del primer concepto creado, donde podremos ver dos flechas (figura 2) que tenemos que arrastrar hasta el otro concepto y automáticamente se genera el enlace.



Figura 2. Cómo generar un enlace en CmapTools.

En Educación Superior son varios los ejemplos de aplicación del mapa conceptual a través del software CmapTools, entre ellos podemos destacar las aportaciones de diversos autores.

Pontes (2011) se enmarca en un proyecto de innovación docente dirigido a la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, en la que aplica el uso del mapa conceptual como recurso informático para la formación docente. Los resultados que obtiene de una muestra de 43 alumnos son satisfactorios en cuanto a sus opiniones sobre la utilización del mapa conceptual. La metodología de trabajo que se aplica combina preguntas abiertas a debatir en grupo, actividades en pequeños grupos y actividades individuales, para finalmente generar un mapa conceptual colaborativo utilizando CmapTools.

Pontes, Serrano y Muñoz (2015) siguen la misma línea que Pontes (2011) enmarcado su trabajo en un proyecto de innovación docente orientado a la formación inicial del profesorado. Para ello, se aplica el mapa conceptual en actividades de representación del conocimiento y comunicación en el aula a una muestra de 107 alumnos del máster de formación del profesorado de secundaria. La valoración del alumnado es positiva en cuanto a la aplicación del mapa conceptual y presentan una elevada satisfacción por aprender a utilizar la herramienta CmapTools.

García y Díaz (2014) muestran el trabajo realizado en un curso propedéutico para estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos en México, en el cual se preparó un módulo sobre organizadores visuales y representación del conocimiento a través del mapa conceptual. Dicho curso ayudó a los estudiantes a aprender a elaborar mapas conceptuales. Estos autores destacan que el uso del mapa en el ámbito universitario tiene una serie de implicaciones: sirve como esquema para desarrollar los temas vistos; profundiza en el conocimiento sobre los conceptos principales y secundarios del tema; es una estrategia de aprendizaje que favorece aprender significativamente (García y Díaz, 2014).

De Mata y Flores (2014) recogen la experiencia de aplicar el mapa conceptual en una asignatura de redacción de tesis con una muestra de 20 estudiantes de Psicología, los resultados que evidencia muestran que el mapa conceptual contribuye en la mejora de la redacción y presentación de proyectos de tesis. Siguiendo sus aportaciones se enfatiza en la importancia del mapa conceptual para la elaboración de tesis, puesto que permite al alumnado realizar un análisis profundo del texto, ideas y autores, al mismo tiempo que facilitan la organización de la información (De Mata y Flores, 2014).

Murga, Bautista y Novo (2011) presentan una experiencia docente innovadora con CmapTools en una muestra de 46 estudiantes de Pedagogía y Ciencias Ambientales. La valoración sobre el proyecto por parte de los estudiantes es altamente satisfactoria, obteniendo como resultados la constatación de la eficacia de CmapTools en la elaboración de mapas conceptuales. Además la realización de mapas implica un aprendizaje significativo y por ende, una mayor comprensión de la materia.

Guardián y otros (2013) resaltan las experiencias obtenidas en asignaturas pertenecientes a la carrera de Ingeniería de la Computación para facilitar la comprensión de conceptos a partir del mapa conceptual. Los resultados muestran que su aplicación favorece la comprensión y genera un aprendizaje significativo a largo plazo.

Gijón (2010) recoge un proyecto de innovación aplicado a una muestra de 250 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Se pretendía que

realizaran mapas conceptuales sobre temas concretos de distintas asignaturas, presentaciones mediante mapas o la ampliación de contenido a partir de esquemas iniciales (Gijón, 2010). Una vez concluida su aplicación, la mayoría de estudiantes reflejaron opiniones satisfactorias de acuerdo a la utilidad de los mapas conceptuales en la realización de resúmenes, exámenes y ensayos.

A partir de estas experiencias podemos afirmar que el software CmapTools y los mapas conceptuales tienen una serie de implicaciones en Educación Superior:

En primer lugar, favorecen el aprendizaje significativo de los estudiantes durante sus estudios universitarios y a lo largo de la vida. En este sentido, es el propio estudiante el que genera un proceso reflexivo en la construcción del mapa conceptual que le llevará a interiorizar los conceptos en sus estructuras previas de conocimiento.

En segundo lugar, su aplicación en la investigación es pertinente en cuanto a la captura y representación del conocimiento, así como su utilización en proyectos o programas de intervención para mejorar el proceso de aprendizaje.

En tercer lugar, el dominio de esta técnica por parte de los estudiantes puede transferirse en un futuro al campo profesional, puesto que actúa como organizadora de contenidos e información. En esta línea, un futuro docente de Educación Primaria que conozca la utilidad de los mapas conceptuales puede utilizarlos como parte de su metodología de aprendizaje cuando ejerza como tal. Al igual que un arquitecto o ingeniero que requiera organizar la información previa a la construcción de cierta estructura en un mapa conceptual, reflejando así las ideas y conceptos clave.

Por último, cabe resaltar que su aplicabilidad no solo se limita al ámbito educativo como hemos podido observar en las experiencias citadas en este documento. La funcionalidad del mapa conceptual es transversal a todos los campos y ámbitos profesionales como organizador de ideas y conocimiento.

3. Conclusiones

A lo largo de este escrito se ha expuesto una visión general sobre los mapas conceptuales proponiéndose como una herramienta eficaz en la educación del siglo XXI. Sus aplicaciones son múltiples y variadas pero eficaces, lo que permite al docente o al usuario la posesión de un potente recurso para el aprendizaje.

En la Educación Superior se está implementando cada vez más el uso del mapa conceptual, dotando al alumnado de mayor autonomía para organizar y desarrollar su propio conocimiento. En este sentido, el software CmapTools ha supuesto un gran avance, puesto que se prescinde del papel y los posibles tachones u olvidos de alguna palabra de enlace, permitiendo así la elaboración de mapas conceptuales claros y con todos los conceptos hilados con enlaces.

En definitiva y tal como refleja la figura 3, el software CmapTools proporciona una serie de posibilidades que no permite otro recurso informático. Por tanto, su aplicación en Educación Superior y en otros niveles inferiores del sistema educativo es pertinente.

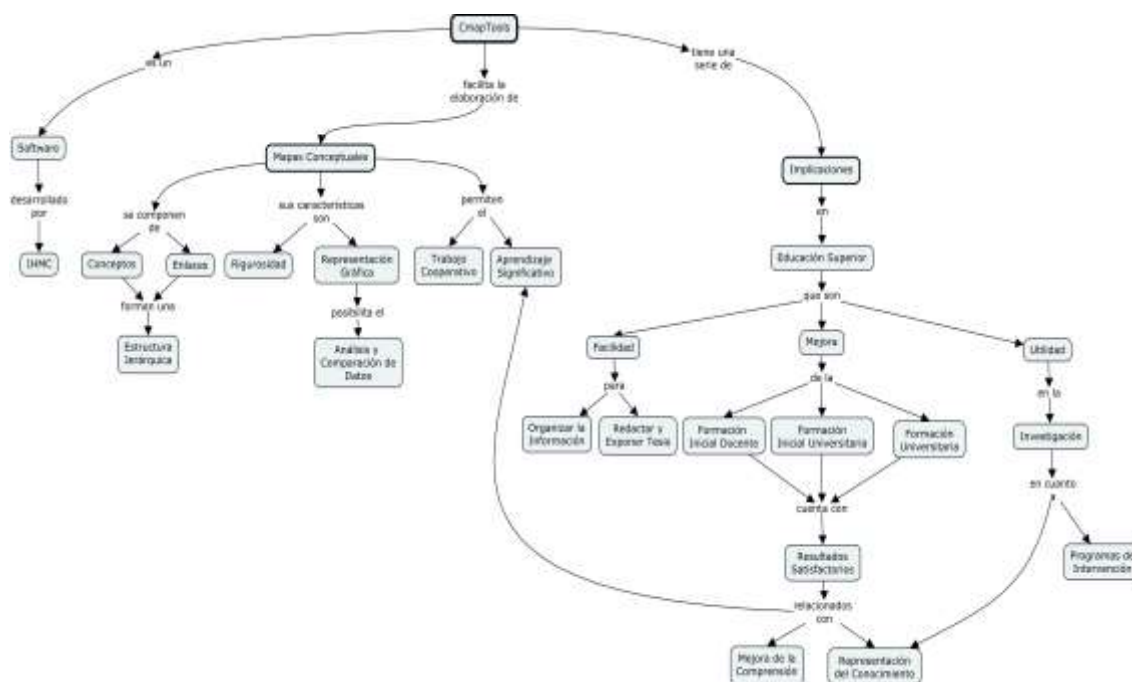


Figura 3. Mapa conceptual sobre las implicaciones de CmapTools en Educación Superior.

Referencias

- De Mata, A. E. y Flores, J. C. (2014). Uso de mapas conceptuales en la redacción y elaboración de proyectos de tesis. En P. R. Correia, M. E. Malachias, A. J. Cañas y J. D. Novak (Eds.), *Concept Mapping to Learn and Innovate. Proceedings of the Sixth International Conference on Concept Mapping (Vol. 3, pp. 800-803)*. Santos, Brasil: Universidad de São Paulo.
- García, D.E. y Díaz, A.G. (2014). Uso de mapas conceptuales en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. En P. R. Correia, M. E. Malachias, A. J. Cañas y J. D. Novak (Eds.), *Concept Mapping to Learn and Innovate. Proceedings of the Sixth International Conference on Concept Mapping (Vol. 2, pp. 498-503)*. Santos, Brasil: Universidad de São Paulo.
- Gijón, J. (2010). *Experiencia de uso de mapas conceptuales en enseñanza superior (CD interactivo)*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- González, F. (2008). *El mapa conceptual y el Diagrama V. Recursos para la Enseñanza Superior en el Siglo XXI*. Madrid: Narcea.
- González, F., Veloz, J., Rodríguez, I.A., Veloz, L., Guardián, B. y Ballester, A. (2013). Los modelos de conocimiento como agentes de aprendizaje significativo y de creación de conocimiento. *TESI, 14(2)*, 107-132.
- Guardián, B., Veloz, J., Rodríguez, I.A. y Veloz, L. (2013). Experiencias de éxito en la aplicación de Mapas Conceptuales en la carrera de Ingeniería en Computación. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 4(1)*, 73-84.
- Ibáñez, P., Gijón, J. y González, F. (2014). Revisión del conocimiento acumulado sobre mapas conceptuales a través del análisis de comunicaciones presentadas en los 5 congresos mundiales. En P. R. Correia, M. E. Malachias, A. J. Cañas y J. D. Novak (Eds.), *Concept Mapping to Learn and Innovate. Proceedings of the Sixth International Conference on Concept Mapping (Vol. 2, pp. 419-426)*. Santos, Brasil: Universidad de São Paulo.

- Martínez, C.A. y Valbuena, E.O. (2013). Complejidad del conocimiento profesional de una profesora de ciencias de Primaria sobre el conocimiento escolar. *Campo Abierto*, 32(1), 117-135.
- Murga, M.A., Bautista, M.J. y Novo, M. (2011). Mapas conceptuales con CmapTools en la enseñanza universitaria de la educación ambiental. Estudio de caso en la UNED. *Enseñanza de las ciencias*, 29(1), 47-60.
- Novak, J.D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza.
- Pontes, A. (2012). Representación y comunicación del conocimiento con mapas conceptuales en la formación del profesorado de ciencia y tecnología. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9(1), 106-123. doi: 10498/14628
- Pontes, A., Serrano, R. y Muñoz, J.M. (2015). Los mapas conceptuales como recurso de interés para la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria: opiniones del alumnado de ciencias sociales y humanidades. *Educación XX1*, 18(1), 99-124. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12313
- Romero, J.M. (2015a). El mapa conceptual como herramienta en la educación del siglo XXI. En M. El Homrani, A. Conde y D.E. Báez (Coords.), *“La educación actual: nuevos retos, nuevas tareas”*. Libro de las Jornadas Educativas 2015 (168-178). Granada: Ediciones Adeo.
- Romero, J.M. (2015b). La competencia de aprender a aprender y la Programación Neurolingüística. *Andalucíaeduca*, 157, 32-33.

EL USO DE LAS PLATAFORMAS VIRTUALES COMO COMPLEMENTO PEDAGÓGICO EN ASIGNATURAS TEÓRICO PRÁCTICAS EN EL ÁREA DE ESCULTURA, EN LA ENSEÑANZA DEL GRADO EN BELLAS ARTES

Dra. Laura Nogaledo Gómez

Profesora Departamento de Escultura e Historia de las Artes Plásticas
Facultad de Bellas Artes. Universidad de Sevilla

Resumen:

Ante el reto que plantea la enseñanza en la titulación de Grado, la distribución horaria en las asignaturas teórico-prácticas en horario presencial, semi presencial y de trabajo autónomo del alumno, hacen necesario una revisión y nueva metodología pedagógica para poder canalizar, dirigir, corregir y revisar, los contenidos desarrollados por los alumnos.

La reducción del tiempo de clase y la incorporación de un taller de trabajo del alumno sin la presencia del profesor, hicieron necesaria una búsqueda de herramientas, tanto en la plataforma virtual, que permitiera la búsqueda de nuevas metodologías docentes que hicieran al alumno más participativo e independiente, así como un seguimiento de su trabajo pormenorizado.

Palabras clave: Pedagogía, escultura, conceptos, estética, autonomía del alumno, plataforma virtual.

Introducción :

Realizamos un estudio de las diferentes herramientas de las que dispone la Plataforma Virtual, a disposición del profesor en la Universidad de Sevilla, así como la valoración que realiza el alumno de su utilidad .

1. Análisis de las diferentes herramientas disponibles en la Plataforma Virtual

1.1 Herramientas / posible aplicación en la asignatura .

Contenido del curso: carpetas/archivos/vínculos:

Aplicación rápida y cómoda que permite facilitar al alumno la información que necesitan. Se organiza de forma sencilla, permitiendo al alumno un acceso fácil y desde cualquier sitio con internet a la asignatura. Es la aplicación más utilizada con mucha diferencia.

Permite compartir de manera rápida la materia de la asignatura y organizarla. Podemos incluir un indicador de seguimiento de visitas y descargas para ver si realmente los alumnos lo están utilizando.

La inclusión de vínculos web es muy útil en nuestro caso para indicar las páginas web de artistas, museos, o proyectos artísticos.

Anuncios:

Importante y útil para recordar cuestiones que no deben olvidar. En el caso de esta asignatura materiales nuevos que tienen que traer, anuncios sobre exposiciones y conferencias que pueden resultarles interesantes.

Tareas:

Crea alertas sobre labores que tienen que realizar, tanto obligatorias como opcionales.

Calendario:

Avisa de las fechas de entregas y controles, aunque también está en el tablón de la asignatura, muchos de los alumnos de primer curso no están todavía familiarizados con el hábito de mirarlos

Foro debate:

Tema:

El uso del foro se plantea en esta asignatura como complemento y apoyo, dado el limitado tiempo del que se dispone en el aula.

Se plantea que el alumno en su tiempo libre visite galerías de arte, museos y exposiciones especialmente importantes. De las que se considere oportuno, una vez se les indique claramente, se realice una breve reseña en clase, y se deje un tiempo oportuno para hacer la visita, se organizará un foro, donde cada alumno tendrá que aplicar los conocimientos de la materia a la exposición así como situarla en el panorama artístico nacional e internacional, ver por qué es importante, qué aporta, descubrir nuevos autores, analizar la crítica especializada sobre esa exposición y adquirir una personal. Reforzando y generando el aprendizaje, conocer las opiniones de los alumnos sobre ciertos temas concretos, potenciando su capacidad de crítica constructiva y su interés por el arte en su forma más diversa, descubrir nuevas formas de expresión y aprender a valorarlas y respetarlas, como descubrir el circuito artístico de la ciudad.

Evaluación:

Se valorarán los siguientes apartados en la participación del alumno:

- Fundamentación del trabajo.
- Argumentos lógicos y claramente planteados.
- Respeto de los puntos de vista de otros.
- Constancia en la participación.
- Expresión escrita y vocabulario apropiado

Diario de trabajo:

+El Diario:

Es una de las herramientas más interesantes para las asignaturas prácticas.

La propuesta es que al terminar cada clase, cada alumno fotografíe el estado de su trabajo, adjunte el archivo y reflexione brevemente sobre sus carencias, para poder corregirlas en sesiones posteriores, como sus logros en el apartado de comentarios. Tecnológicamente casi el 100% de los alumnos poseían un teléfono con cámara, al finalizar la sesión de trabajo, realizaban fotografías y a través de la red wifi de la Facultad o su propia red de internet podían adjuntar las imágenes a la plataforma o al correo electrónico.

Es fundamental que el alumno y el profesor podamos compartir esta herramienta para ver la evolución que se produce diariamente con una comunicación fluida.

Dado el reducido tiempo de las clases y la incorporación del taller, donde el alumno trabaja sin supervisión del profesor. Por otra parte, esta aplicación permite tener archivado y ordenado el trabajo diario de cada alumno de forma que pueda ser consultado para su evaluación continua, como para cualquier duda sobre algún trabajo determinado del alumno, que quiera consultar, tanto en las tutorías presenciales como virtuales.

Permite al alumno ver claramente y objetivamente su nivel inicial y evolución.

Didácticamente es una herramienta interesante puesto que permite ver la capacidad de reacción ante las teóricas y los ejercicios propuestos, detectar rápidamente los conceptos que hay que reforzar con cada alumno y hacerlo inmediatamente.

Aunque es una de las herramientas que puede tener más utilidad sorprendentemente los alumnos no la utilizan todo lo que cabría esperar.

Objetivos de aprendizaje:

Se señalan claramente, así como los criterios de evaluación.

Módulos de aprendizaje:

Muestran de forma más interactiva los apuntes de la materia, permitiendo una lectura y estudio más completo.

Correo:

El correo es una de las herramientas más útiles para no mezclar los correos de los alumnos de distintos cursos, con variados asuntos, con la cuenta personal.

Sobre todo porque cuando entras en la aplicación sabes que son alumnos de ese curso y de esa materia en concreto.

Resulta especialmente interesante porque se produce una comunicación muy rápida en ambas direcciones, alumno-profesor, profesor-alumno/s.

Programa:

Se cuelga el programa de la asignatura para la consulta y uso del alumno.

Vínculos Web:

Vínculos a páginas web que pueden resultarles interesantes

El Blog:

Esencialmente es muy similar al foro, así que en un principio me planteé utilizar una de las dos herramientas o para diferentes actividades, el foro para tratar temas concretas puntuales, donde todos estemos conectados al mismo tiempo.

El blog se usaría para iniciar una conversación sobre cada bloque temático impartido y resolver dudas a medida que lo desarrollemos.

Educlick

+ Mandos interactivos y evaluación continua con webct (educlick)

Es interesante en el sentido de acaparar la atención del alumno y de que él vea su rendimiento día a día. Sin embargo en la asignatura que nos compete, al tratarse de una materia teórico práctica los resultados y evolución se ven y comentan diariamente con el alumno.

No veo demasiado útil esta herramienta, primero por la necesidad de comprar unos mandos específicos, que por su coste tendrían que ser compartidos por diferentes grupos o materias. Así como el tiempo que se utiliza en reasignar los mandos a los diferentes grupos.

El tipo de teóricas que planeamos en esta signatura, donde se propicia la intervención de los alumnos, son muy visuales y se presupone su atención.

2. Valoración del uso de estas herramientas:

El uso de la Plataforma Virtual nos permite tutorizar, proponer y revisar el trabajo en los talleres autónomos del alumno, así como proponer las diferentes actividades y ampliar contenido de la signatura .

Es una herramienta fundamental para el desarrollo de la materia y completar el temario de la asignatura y la formación del alumno.

Según el Informe de los resultados de los cuestionarios sobre valoración del desarrollo del trabajo autónomo del estudiante , realizado por la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Sevilla.

“En general, las actividades de trabajo autónomo son valoradas muy positivamente por los alumnos. Una amplia mayoría de los alumnos (75,5% de los encuestados) considera que dichas actividades benefician el desarrollo de su proceso de aprendizaje y favorecen su capacidad para trabajar de forma autónoma. En relación a los talleres programados la gran mayoría consideran que son necesarios para ampliar el tiempo de uso de las infraestructuras del aula posibilitando el correcto desarrollo de la asignatura.”¹

¹ Informe de los resultados de los cuestionarios sobre valoración del desarrollo del trabajo autónomo del estudiante , realizado por la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Sevilla. Elaborado por el equipo decanal, curso 2010-2011

PUBLICIDAD-EDUCACIÓN: UN BINOMIO AL SERVICIO DE LA ACCIÓN EDUCATIVA DEL SIGLO XXI

Marc Pallarès Piquer

(Profesor de la Universidad Jaume I y de la Universidad Internacional de la Rioja)

En este vertiginoso mundo de cambios en el que vivimos, las tecnologías de la comunicación están abriendo nuevos horizontes en diversos ámbitos de la vida y también, de manera especial, en el campo educativo. La pedagogía ahora tiene el reto de dar cuerpo y entidad a prácticas educativas que, a partir de herramientas de aprendizaje como la publicidad, puedan facilitar la posibilidad de transmitir conocimiento al alumnado que hoy acude a las aulas. Esta ponencia explicita que la capacidad comunicativa del discurso publicitario radica en esta posibilidad que el saber tiene de pasar de los currículos escolares hacia la mente del alumnado. La intención final es (dis)poner a la publicidad al servicio de un modelo sistémico que, sin abandonar las prácticas educativas tradicionales, tenga presente la transformación cognitiva a la que estamos asistiendo y que asuma la complejidad del fenómeno educativo.

INTRODUCCIÓN

La publicidad es una herramienta didáctica eficaz para el desarrollo académico de una importante cantidad de disciplinas, así como una vía competente para fomentar valores en el alumnado (De Vicente, 2012; Pallarès Piquer, 2015).

Las aplicaciones didácticas de la publicidad son posibles porque ésta no solo vende productos sino que también contribuye a la construcción de la identidad sociocultural de las personas de nuestra sociedad (Lomas, 2002), es por ello que cuando hablamos de publicidad no nos encontramos solo ante una estrategia comunicativa orientada al fomento del consumo y los hábitos de compra sino también delante de una dimensión de alineación social. Por eso “es un recurso didáctico efectivo y (...) aplicable a un largo conjunto de disciplinas para impartir o reforzar conocimientos cuyo uso, según manifiestan las experiencias aportadas, permite obtener buenos resultados” (De Vicente, 2012: 2).

El sistema educativo, que siempre debe buscar la conexión con la sociedad en la que se inserta, tiene que ser capaz de vertebrar los usos y formas de la comunicación publicitaria (Caro, 2007), puesto que, como consecuencia de la fuerza que la publicidad tiene en las sociedades actuales, nos encontramos cada vez más cerca del concepto que McLuhan formulara sobre la aldea global: se puede constatar que, gracias a la publicidad, la separación de los y las adolescentes que viven a miles de kilómetros en realidad cada vez se minimiza más (Caro, 2007); así, “hay dos argumentos por los cuales la escuela no puede dejar de lado la publicidad: el número de horas que los alumnos pasan recibiendo estos mensajes y que el

único modo de evitar la manipulación que ésta puede originar es conociendo algunas de las reglas que se utilizan para la codificación de sus mensajes” (De Vicente, 2012: 6).

Con la publicidad se crean ilusiones, se exhiben o se esconden estilos de vida, se alaban o se critican ideologías, se intenta convencer al espectador/-a sobre la utilidad de determinados hábitos y/o conductas y se educa a las personas en la adhesión a diferentes formas de vida (Maciá Mercadé, 2000).

Teniendo esto presente, ¿qué tipos de saberes, habilidades y actitudes en relación con el discurso publicitario deberían formar parte de la competencia semiológica del alumnado?

La respuesta recae en la investigación previa sobre los objetivos del trabajo en el aula acerca de los textos publicitarios. Se trata, en definitiva, de poner a la publicidad al servicio de una “competencia espectral” (Lomas, 1996) encargada de la comprensión de la iconosfera visual en la que el alumnado vive en su día a día, paralela a la competencia lingüística del aprendizaje lectoescritor que la escuela ha asumido tradicionalmente.

Porque, conviene tenerlo presente, el ámbito escolar a menudo es el único escenario en el que todavía es posible crear marcos de enseñanza y aprendizaje en los que el análisis sobre usos comunicativos implique tanto el conocimiento de sus códigos expresivos como una actitud crítica hacia el sentido ideológico inherente en los mensajes. Por eso debe ser la pedagogía la encargada de vehicular diseños de intervención didáctica de los textos de persuasión publicitaria en las aulas de primaria y de secundaria. El reto es ambicioso, porque:

Todavía existe un sentimiento confuso, entre la fascinación y el temor, con el que se percibe habitualmente la publicidad: fascinación por la promesa de felicidad siempre aplazada en el que la publicidad basa el decisivo papel institucional que cumple en la actualidad; y temor, porque nadie tiene conciencia a ciencia cierta de los efectos que puede producir en nosotros la omnipresencia cada vez más tangible de la publicidad. Lo que se traduce en las actitudes que suelen predominar con relación al fenómeno publicitario, y que tienden a oscilar entre la indiferencia, la negación impotente (como cuando alguien afirma a voz en grito que a ella o a él “no le afecta la publicidad”) y la aceptación resignada (Caro, 2007: 77).

1 .LA EDUCACIÓN DESDE LA COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

Una propuesta como la que se desarrolla en esta ponencia –utilizar la publicidad como herramienta de aprendizaje escolar, es decir, canalizar los objetivos de la educación desde la comunicación audiovisual–, no puede caer ni en un determinismo tecnológico ni en uno pedagógico; más bien debe abrir senderos hacia un modelo que tenga en cuenta la transformación cognitiva a la cual estamos asistiendo, que demanda asumir la complejidad del fenómeno educativo y actuar implementando metodologías que estén más en consonancia con el alumnado que hoy acude a las aulas (Aguaded y Cabero, 2014).

Utilizar la metodología de la educación desde la comunicación audiovisual implica entender los textos y las imágenes de los medios audiovisuales como construcciones sociales, y explorarlos como formas de producción cultural y como fuente de expansión de conocimientos.

Si hace siglos la familia fue la institución que se ocupó del discurso público – situándose, en la era de las palabras, como puente entre las personas y la sociedad– después, en la era de la escritura, esta tarea la asumió la escuela.

Hoy, en pleno siglo XXI, debe ser la pedagogía en medios audiovisuales quien se tiene que encargar de ello: la eclosión constante de nuevos conocimientos a la que nos someten los sistemas educativos exige enfocar la centralidad de los aprendizajes como tarea esencial del ejercicio docente, ya que la escuela actual “debe enseñar a transformar la información en conocimiento; el proceso educativo debe ordenar el caos de información que recibimos de los medios de comunicación y jerarquizarla, para ayudar al alumnado a recomponer una visión global de los problemas” (Tribó, 2008: 187).

Los y las adolescentes viven en la cultura de la simultaneidad, pero sufren algo parecido a una escisión: se muevan por donde se muevan, reciben informaciones de una cultura-mosaico, pero cuando llegan a la institución escolar a menudo deben enfrentarse a una cultura estandarizada que se caracteriza por la linealidad y la secuencialidad, por lo verbal y por lo abstracto, por la analítica y la racionalidad.

En este sentido, la educación desde la comunicación debe encargarse de que el alumnado deje de sentirse culpable de vivir inmerso en la era audiovisual-digital, tiene que convertirse en un eje que permita que este alumnado comprenda el lugar en el que se encuentra y que capte el sentido de los textos de comunicación social.

Es aquí donde radica la relevancia de las nuevas tecnologías, no solo como estrategias de aprendizaje sino también como medios que sirven para educar y que tienen en cuenta las innovaciones y los requerimientos de la sociedad en la que el alumnado vive (Serra, 2011). Lo que hay que superar es el modelo de escuela que da la espalda a la sociedad, y también el cuestionamiento del discurso pedagógico como moralizador de la cultura que se da fuera de la escuela (Palamidessi, 2001).

A pesar del abanico de discursos que asumen la crisis por la que pasa la educación, conviene tener presente que a través de la educación se producen algunos de los más firmes cambios sociales y culturales (Pinto, 2008). Las instituciones escolares se pueden concebir como unos agentes de cambio (Morin (2001: 12) las considera como “uno de los más poderosos instrumentos de cambio”) y, a su vez, como uno de los ámbitos de la sociedad que más cambios requiere.

Uno de los retos eternos de la educación es intentar descubrir cómo adaptar nuestra manera de pensar a los desafíos de un mundo cada vez más cambiante, y, en la búsqueda de este objetivo, los sistemas educativos deben estar continuamente reestructurando la manera en la que organizan el conocimiento. Por eso:

A lo largo de las sucesivas reformas estructurales que han sufrido nuestros sistemas educativos, uno de los aspectos más intrigantes desde el inicio ha sido la dificultad para transformar lo que aparentemente es elemental en la educación escolar: la estructuración de los conocimientos en estancos, el cursado de las asignaturas en espacios cerrados y en edificios que por regla general son enormes, y que se organizan en tiempos rígidos y secuenciales de 50 minutos. [...] El “dispositivo” básico del proceso educativo que heredamos de la modernidad continúa en pleno vigor, resistiendo esencialmente a las sucesivas transformaciones que los gobiernos pretenden introducir en el sistema (Pinto, 2008: 101-102).

Desde este punto de vista, la educación desde la comunicación audiovisual se puede definir como un ámbito de contenido que, como esencia transversal del currículum, se tiene que hacer presente en los diferentes niveles y áreas para la determinación de la comprensión y la interpretación de los medios.

La perspectiva de los enfoques comunicativos por los que se ha optado a menudo en la didáctica de las lenguas apuesta por los planteamientos de una educación mediática y demuestran el acierto de su inclusión en el currículum, ya que “precisamente se pone énfasis en el fenómeno de la comunicación y en la especial dimensión que alcanza por la mediatización e lo tecnológico” (Pérez Rodríguez, 2004: 98).

En la actualidad, este enfoque es la vía más adecuada para el desarrollo de la competencia comunicativa requerida en nuestras sociedades (Jarauta e Ibernón, 2012), esto es, los procesos de percepción y las estrategias cognitivas que las personas debemos desarrollar para comprender, valorar, interpretar y generar el mundo con los nuevos lenguajes audiovisuales.

La principal razón de la apuesta pedagógica de integración de los medios dentro de las aulas que se describe en esta ponencia radica en su fuerza como agente que puede minimizar “el divorcio entre el educador y el alumno. Mientras que el educador piensa en términos de significados, el niño opera guiado por el sentido que, a su vez, está determinado por la acción y la experiencia real” (Fontcuberta, 2003: 99).

En este sentido, los medios pueden convertirse en una vía de aproximación entre alumnado y profesorado que no solo ha de entenderse como una medida complementaria de un medio que se añade a un corpus preestablecido de diseño escolar sino, también, como una fuente de aprendizaje indirecto y parcial desde los códigos y los lenguajes que le son propios.

Lo que se propone es, a la postre, una superación de la visión excesivamente tecnológica e instrumental de la utilización de los medios, visión que a menudo ha distorsionado las características y las cualidades que estos medios tienen de cara a la educación, y que en el marco de la pedagogía se deben de ir rentabilizando.

La integración de los medios en la educación exige un cierto cambio en las formas pedagógicas” (Martín Laborda, 2005), ya que solo de esta manera será posible una educación no condicionada por el tiempo y por el espacio que permite el aprendizaje que se produce en horario extraescolar (San Martín, 2009). Así, “a través de métodos colaborativos o, en su caso, individuales, exige una redefinición, un nuevo rol de los protagonistas, los profesores y los alumnos” (Martín Laborda, 2005: 7).

Las diferentes actuaciones escolares con la educación desde los medios representan la manera en la que la institución se propone participar en una pedagogía como esta, intencionalidad que prevalece sobre lo estrictamente curricular, si bien es cierto que “las formas a diversas modulaciones de la experimentación que la escuela hace de los medios conforme a objetivos tan pedagógicos como innovar, comunicar, concursar, entretener, etc.” (San Martín, 2009: 68).

La manera de desarrollar la acción educativa planteada a partir de la educación dese la comunicación representa la “pedagogía multimodal” (Pçerez Rodríguez, 2004), que se lleva a cabo con prácticas audiovisuales y textos híbridos del alumnado, que vivirá intensamente y con más motivación la acción educativa si se encuentra sumergido en un entorno tecnológico (Pallarès Piquer, 2014; Pintrich y Schunk, 2006).

La educación desde la comunicación, por lo tanto, según Ware y Warschauer (2005) presenta buenos resultados porque fomenta que el alumnado permanezca conectado a la cultura académica. La utilización de las potencialidades comunicativas de los medios y la interacción en forma de colaboración en las tareas escolares involucran en la tarea educativa, a toda aquella amalgama de acciones que nos llevan a cimentar comprensiones (Lovink, 2004) y devienen un puente para la estimulación del pensamiento (Bolívar y Guijarro, 2007).

Contamos, además, con muchos estudios que demuestran el potencial que tiene los medios para generar conocimiento:

En el ámbito europeo las investigaciones han propiciado un nuevo panorama académico en el que la Educación desde la Comunicación ocupa un lugar destacado. La Declaración de Praga (2003), la Proclamación de Alejandría (2005), la Agenda de París (2007), la Declaración de Lima (2009) la Declaración de Paramillo (2010), la Declaración de Braga (2011), la Declaración de Maceió (2011) o la Declaración de La Habana (2012) son algunos ejemplos de la importancia que la Educación desde la Comunicación ha cobrado en el contexto actual e internacional (Massanet y Ferrés, 2013: 83).

2. BASES PEDAGÓGICAS PARA UNA INTEGRACIÓN DE LA COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

Las ideas fundamentales para definir a educación desde la comunicación como propuesta pedagógica se pueden concretar a partir de las pautas de Masterman (1993), quien sentó los

pilares de lo que se ha considerado la base de la educación desde la comunicación enfatizando la alfabetización audiovisual y la colaboración entre familias y profesorado, así como también fomentando la formación de estos últimos y la creación de instrumentos que fomenten la interacción y la integración de la educación mediática en las aulas.

El principal reto pedagógico de la asunción de la educación desde la comunicación es la aplicación de los medios y las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

No obstante, conviene tener presente que la existencia de una base pedagógica no conlleva la identidad de la educación ni la técnica (la metodología utilizada): tanto la educación propiamente dicha como la metodología son acciones que se realizan *sobre* alguien, pero mientras la metodología se agota en esta acción la educación la educación ha de perdurar, ha de dejar huellas en la persona que *es educada*.

Como es evidente, hay inconvenientes. Bates (2011) advierte que el principal obstáculo de la educación desde la comunicación no es el hecho de no saber usar los medios sino la falta de un marco conceptual y metodológico consensuado que sirva para guiar el uso de las tecnologías (de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje en sentido general). Así pues, las dificultades que actualmente *cómo* y en el *qué* de las prácticas educativas de muchos de los sistemas educativos actuales (Lombillo y Valera, 2012).

Existe todavía una imbricación no siempre entendida entre la educación y los medios (Aguaded y Cabero, 2014) que obliga a la pedagogía a reflexionar sobre el concepto de aprender y acerca de cómo se produce este aprendizaje en medio de la sociedad del conocimiento.

Autores como Siemens (2007) aseguran que el aprendizaje implica factores muy diferenciales respecto a otras épocas pasadas, caracterizadas por el recuerdo y por la memorización de la información, puesto que el conocimiento era estable y perdurable y solo se producía dentro de los muros de las instituciones escolares.

En la transmisión de los lenguajes de la comunicación audiovisual “la adquisición de la competencia comunicativa se realiza principalmente a través de la interacción comunicativa, que a su vez contribuye a la construcción progresiva de la identidad social de los hablantes y del significado social de los usos lingüísticos” (Pérez Rodríguez, 2004: 150).

Es por ello que las dimensiones básicas de la competencia mediática son:

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN
Lenguaje	-Conocimiento de los códigos que hacen posible el lenguaje visual y capacidad de utilizarlos para comunicarse de manera sencilla pero efectiva.

	<p>-Capacidad de análisis de los mensajes audiovisuales desde la perspectiva del sentido y la significación, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros.</p>
Tecnología	<p>-Conocimiento teórico del funcionamiento de las herramientas que hacen posible la comunicación audiovisual para poder entender como son elaborados los mensajes.</p> <p>-Capacidad de utilización de las herramientas más sencillas para comunicarse de manera eficaz en el ámbito de lo audiovisual.</p>
Procesos de interacción	<p>-Capacidad de reconocerse como audiencia activa, especialmente a partir del uso de las tecnologías digitales que permiten la participación y la interactividad.</p> <p>-Capacidad de valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción y en la valoración de los mensajes audiovisuales.</p>
Procesos de producción y de difusión	<p>-Conocimiento de las funciones y de las tareas asignadas a los principales agentes de producción y a las etapas en las cuales se descomponen los procesos de producción y de programación de los diferentes tipos de producciones audiovisuales.</p> <p>- Capacidad para elaborar mensajes audiovisuales y conocimiento de su trascendencia y de las implicaciones en los nuevos entornos de comunicación.</p>

Ideología y valores	<p>-Capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes audiovisuales por lo que se refiere a representaciones de la realidad y, por lo tanto, como portadores de ideología y valores.</p> <p>-Capacidad de análisis crítico de los mensajes, entendidos a la vez como expresión y como apoyo de los intereses, de las contradicciones y de los valores de la sociedad.</p>
Estética	<p>-Capacidad para analizar y valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática i de la educación del sentido estético.</p> <p>-Capacidad de relacionar los mensajes audiovisuales con otras formas de manifestación mediática y artística.</p>

Tabla 1. Dimensiones básicas de la competencia mediática. Fuente: elaboración propia a partir de Ferrés (2007).

Estas seis dimensiones no constituyen bloques estancos en los que los descriptores queden anclados, todas ellas se relacionan y a veces incluso resulta complejo establecer dónde acaba una y dónde empieza otra (Pallarès Piquer, 2015).

Las posibilidades pedagógicas que los diferentes medios y tecnologías de la información y la comunicación ofrecen en el ámbito educativo para mejorar la competencia mediática provienen de tres niveles:

- Los medios como auxiliares didácticos.
- Los medios como ámbitos de estudio.
- Los medios como técnicas de trabajo.

El uso pedagógico de los medios audiovisuales no es neutro (Lombillo y Valera, 2012), puesto que pueden utilizarse tanto para formar a personas pasivas, acríticas, sumisas, como para formar a personas con más recursos de información.

Así, las bases pedagógicas para plantear un currículum que pueda basarse en la educación desde la comunicación audiovisual son:

1. Conocimiento de la pluralidad de lenguajes básicos que una sociedad utiliza.
2. Desarrollo de las capacidades de observación de la realidad.
3. Desarrollo de las estructuras temporales.
4. Estudio de las estructuras espaciales.
5. Estructuración de los procesos de generalización y abstracción.
6. Desarrollo de los sentimientos y juicios morales.
7. Educación de los sentimientos y emociones.
8. Integración de la tecnología mediadora en los procesos de aprendizaje.

Tabla 2. Bases pedagógicas para plantearse un currículum basado en la educación desde la comunicación. Fuente: elaboración propia.

A pesar de todo lo expuesto en este apartado de la ponencia, García Peñalvo (2014) señala una serie de precauciones teórico-prácticas:

- La comprobación que el/la docente debe llevar a cabo respecto a la existencia de diferentes semióticas que intervienen de manera sincrética i simultánea en la actividad comunicativa.
- Los sistemas de signos que a veces se relacionan de forma jerárquica pero que casi siempre se conexionan de manera estratégica, variable e inestable.
- La producción y la interpretación que proviene de la convergencia y de la complementariedad de diferentes signos.
- El desarrollo de las habilidades expresivas y comunicativas que, pedagógicamente, hay que enfocar a partir de sistemas híbridos, holísticos y diversos.

3. PUBLICIDAD Y EDUCACIÓN

Arconada Melero (2006) presenta un manual en el que se puede basar la educación desde la comunicación audiovisual si se decide usar la publicidad en cualquiera de los ámbitos o materias curriculares.

Además de servir al campo educativo para enseñar contenidos, la publicidad es muy efectiva como material para formar al alumnado en valores cívicos (De Vicente, 2012). De hecho, la publicidad presenta una fuente inagotable de valores (y contravalores) que pueden ser usados en las clases de tutoría. García González y Lagos (2011) explican que hay un abanico amplísimo de anuncios que transmiten valores; después de investigar 144 anuncios, las conclusiones a las que llegaron fueron que los valores más frecuentes fueron la igualdad, la superación, el esfuerzo, la lucha y la fe.

El hecho de implementar una educación desde la comunicación como la que se ha explicado en el primer apartado de la presente ponencia facilita las claves para entender los mensajes que, directa o indirectamente, se vehiculan a través de los anuncios, porque:

Su presencia es tan abrumadora que es mejor acostumbrarnos a convivir con la publicidad; es mejor asumir desde el principio una actitud de análisis y reflexión antes que estar constantemente presentándola desde una perspectiva demoníaca y transformadora de niños, adolescentes y receptores menos capacitados. No podemos olvidar que también posee ventajas como la información a los receptores o la de favorecer el progreso social (Capriotti, 2007: 22).

Contamos con muchos estudios, experiencias y propuestas de uso de la publicidad como herramienta educativa. Cruz (2001) y De Vicente (2012) han demostrado que la publicidad se puede utilizar como material didáctico para aprender Historia del Arte.

En el área de matemáticas Muñoz Santoja (1995) aportó propuestas y actividades que, soportadas en la publicidad, conseguían hacer más amenas las matemáticas al alumnado.

En el ámbito de la transmisión de valores Pallarès Piquer (2015) comprobó que pocos ámbitos son capaces de transmitir más valores dentro de una aula que los anuncios institucionales.

Por lo que a la enseñanza de lenguas se refiere, Veloso (1999) y Navarro y Rojas (2002) también demostraron que el uso de la publicidad como herramienta de aprendizaje escolar ayudaba a mejorar el rendimiento académico de su alumnado. No es de extrañar, puesto que “pocos espacios ofrecen la fuerza comunicativa que poseen los spots para el análisis lingüístico” (Costa, 2001: 16).

Todas estas investigaciones y propuestas evidencian:

La versatilidad de la publicidad, pues puede ser aplicable a diversos campos del saber. En algunos casos, su uso es viable por la potencialidad educativa del texto y la imagen publicitaria. En otras, porque la publicidad toma prestados elementos procedentes de diversas disciplinas, lo que hace posible que posteriormente estos anuncios tengan una función educadora en estas materias. El blog de Marta Moro¹ ofrece multitud de anuncios que pueden ser usados en sus respectivos ámbitos (De Vicente, 2012: 3).

Tal y como se ha expuesto en la presente ponencia, entendemos que la publicidad se configura como un sólido discurso social cuyas características principales generan una serie de obligaciones expresivas, que pueden ser interpretadas de diferentes maneras y que “otorgan a las personas un determinado lugar en el universo que se le plantea” (Arconada Melero, 2006: 53). La clave de la interpretación del cruce en el que la educación y la publicidad pueden reencontrarse recae en no interpretar el uso de la publicidad dentro del aula como una finalidad

¹ Se refiere a la web www.vamosapublicidad.com, una web muy recomendable en la que se nos presentan una serie de anuncios y las posibilidades educativas que subyacen.

en sí misma sino en saber darle un valor significativo que sea capaz de superar los prejuicios que tan a menudo impiden su implementación dentro de la acción escolar.

Sin olvidar el *cómo* se hace (por eso hemos hablado de pedagogía en medios de comunicación), se hace necesario tener claro el *para qué*, inmerso en un proyecto pedagógico integral diseñado en función de las necesidades docentes y en consonancia con la verdadera operatividad de la publicidad.

BIBLIOGRAFÍA:

- Aguaded, I. y Cabero, J. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación didáctica con las tecnologías emergentes e interactivas. *Educación. Especial 30 aniversario*, 67-83.
- Arconada Melero, M. A. (2006). *Cómo trabajar con publicidad en el aula*. Barcelona: Graó.
- Guijarro, E. (2007). *Métodos de investigación en educación social*. UNED: Madrid.
- Capriotti, P. (2007). *Gestión de la marca corporativa*. La Crujía: Buenos Aires.
- Costa, J. (2001). *Imagen corporativa en el siglo XXI*. Buenos Aires: La Crujía.
- De Vicente, A. M. (2012). La publicidad como herramienta de apoyo en el ámbito académico. Congreso Internacional de Educación EUMED.
- Ferrés, J. (2007). "La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensión e indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9-17.
- Fontcuberta, M. (2003). Medios de comunicación y gestión del conocimiento, *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 95-118.
- García González, A. y Lagos, S. (2011). La educación en valores a través de la publicidad: las campañas publicitarias de la ONCE en la radio. *Correspondencias&Análisis*, 1, 207-218.
- García Peñálvez, F. J. (2014). Formación en la sociedad del conocimiento, un programa de doctorado con una perspectiva interdisciplinar. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 15, núm. 1, 4-9.
- Jarauta, B. e Imbernón, F. (coords.) (2012). *Pensando en la educación. Una nueva escuela para el siglo XXI*. Graó: Barcelona.
- Lomas, C. (1996). *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Lomas, C. (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- Lombillo, I. y Valera, O. (2012). ¿Medios de enseñanza tradicionales o prácticas tradicionales con el uso de los medios en el aula universitaria cubana? *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (1). En línea:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/4496Lombillo.pdf> (Última consulta: 6-2-2015).
- Lovink, D. (2004). *Fibra oscura*. Madrid: Tecnos.
- Maciá Mercadé, J. (2000). *Comunicación persuasiva para la sociedad de la información*. Madrid: Universitas.

- Martín Laborda, R. (2005). *Las nuevas tecnologías en la educación*. Fundación AUNA.
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza en los medios de comunicación*. Ediciones de la Torre: Madrid.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós: Barcelona.
- Palamidessi, M. (2001). Un nuevo régimen de verdad y normalización: el (largo) reordenamiento del currículo en la escuela elemental, en: Gutiérrez, S. (comp.). *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana, 213-242.
- Pallarès Piquer, M. (2013). La publicidad como instrumento de aprendizaje escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61, 1. En línea:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/5311Pallares.pdf> (Última consulta: 13-2-2015).
- Pallarès Piquer, M. (2014). *¿Teoría de la educación o educación de la teoría?* Onada: Benicarló.
- Pallarès Piquer, M. (2015). *L'educació des de la comunicació: més enllà del model instrumental en la pedagogia. La publicitat institucional com a eina d'aprenentatge escolar*. Tesis doctoral. Universidad de València.
- Pintrich, P. R. i Schunk, D. H. (2002). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- San Martín, A. (2009). *La Escuela enredada: formas de participación escolar en la sociedad de la información*. Barcelona: Gedisa.
- Serra, M. S. (2011). *Cine, escuela y discurso pedagógico*. Buenos Aires: Teseo.

EDUCACIÓN EN ÉTICA INFORMÁTICA: EL NUEVO DESAFÍO

Dr. Mario González Arencibia

Universidad de las Ciencias Informáticas, La
Habana. Cuba.

mgarencibia@uci.cu

Resumen

El presente texto partiendo de los antecedentes del debate en torno a la relación ética e informática tiene como propósito, ofrecer una valoración propositiva de un conjunto de temas vinculados con la educación en ética informática, compartiendo en lo general el concepto de ética, como un instrumento teórico práctico de orientación de los seres humanos hacia actitudes coherentes con el desarrollo social.

Palabras claves: Ética informática, educación, desarrollo social, valores, imperativos morales.

Introducción

"No hay buena educación sin instrucción. Las cualidades morales suben de precio cuando están realzadas por las cualidades inteligentes"¹

José Martí

Una de las tendencias que revela un fuerte crecimiento desde la década del 90´ del siglo XX y que se sostiene a principios del siglo XXI, es la referida a la intensificación de los esfuerzos en las distintas disciplinas tecnológicas por introducir criterios valorativos que permitan orientar a los profesionales en la toma de decisiones. Esto posee como sustento, el reconocimiento de que los desarrollos tecnológicos no son éticamente neutros. Es notable en este ámbito de transformaciones, el énfasis que se le imprime al concepto de ética aplicada, atendiendo a la importancia que tiene el tratamiento de cuestiones éticas ligadas a la práctica ingenieril y tecnológica.

En el caso de la ética aplicada a la informática, estos esfuerzos han sido particularmente significativos, lo cual está determinado por el impacto que tiene esta en la sociedad actual, surgiendo comportamientos que implican una estrecha interrelación entre la ética y la informática, como por ejemplo la confidencialidad de los datos personales, la invasión de publicidad electrónica a través de Internet ("spamming"), y los casos de pornografía infantil. Claro que estos no son los únicos ejemplos.

En la actualidad el criterio predominante gira en torno a la necesidad de enfrentar los dilemas que ocurren producto del inadecuado uso de la tecnología, siendo muy común la idea de

¹ Martí, José. "Educación popular". En: Obras Completas, Tomo 19. Editorial ciencias Sociales. La Habana, 1991. P 375-376.

fomentar actitudes éticas en el profesional de la informática, lo cual se comparte en esta argumentación, con la particularidad de reconocer la relevancia que tiene la formación ética en el uso de los sistemas informáticos de la sociedad en su conjunto, sobre todo se parte de la consideración del rol socializador de esta tecnología a lo largo y ancho de los más diversos espacios y saberes culturales.

En este sentido el presente texto partiendo de los antecedentes del debate en torno a la relación ética e informática tiene como propósito, ofrecer una valoración propositiva de un conjunto de temas vinculados con la educación en ética informática, compartiendo en lo general el concepto de ética como un instrumento teórico práctico de orientación de los seres humanos hacia actitudes coherentes con la dignidad humana.

Ética aplicada a la informática: sus antecedentes en el debate del pensamiento europeo y norteamericano

En la literatura la ética aplicada a la informática se suele reconocer como ética informática, definida desde diversas perspectivas, no es objetivo de este acápite considerar toda la conceptualización de la ética informática, pero si resulta conveniente dejar esbozado en un sentido general de que se trata cuando se menciona el término: Está referido -según el criterio del autor de este texto- al estudio del entorno del impacto social de la tecnología informática, identificando, analizando y participando en la prevención de sus los efectos negativos en los valores humanos.

El nacimiento de la ética informática como un nuevo campo del saber está determinado, por el hecho de que el empleo de las TIC, está introduciendo dilemas éticos en las relaciones sociales que se establecen entre los hombres, los cuales tienden a amenazar su propia existencia. Es precisamente sobre esta base sobre la que surgen las inquietudes en torno a la introducción de la ética en el escenario de la informática, cuya preocupación es un fenómeno reciente, nace ligada a inquietudes eminentemente docentes.

Desde el punto de vista espacial e institucional, su origen se ubica en los EEUU y Europa, donde ya hacia 1991, las dos organizaciones más importantes de computación en los Estados Unidos, la ACM (Association for Computing) y la IEEE (Institute of Electrical an Electronics Engineers), emitieron en un reporte conocido como “curricula91”, el tema de la dimensión ética y social en la práctica computacional. Esta propuesta motivó desde entonces una polémica sobre cómo insertar la dimensión ética y profesional en la formación y en la práctica profesional. En este escenario se destacan dos fuentes de pensamiento: **europa y norteamericana**, las cuales sugieren las siguientes propuestas:²

a) Pensamiento europeo aborda varios aspectos que son centrales

² Celso Vargas. El filósofo y las disciplinas tecnológicas: el caso de la reflexión ética en computación. Revista Comunicación. Volumen 13, año 25, No. 2, Costa Rica, Agosto-Diciembre 2004 (pp. 25-34) 25.

La importancia de redimensionar marcos valorativos relacionados con la ética próximos a las situaciones específicas con que se enfrenta la tecnología.

Se realiza un cuestionamiento profundo, por parte de los ingenieros y tecnólogos, del modo tradicional que se ha abordado la temática ética dentro de las universidades; es decir, el énfasis en la ética como una disciplina, y por tanto, propiedad de especialistas en el campo.

La ética ha sido considerada por los estudiantes como un campo de especialización opcional, extraño a sus intereses, especialmente, si las lecciones éticas no son reforzados en los cursos técnicos, sobre todo porque se reconoce la limitación de los enfoques tradicionales para abordar los nuevos problemas surgidos del desarrollo y la práctica en las distintas ingenierías.

b) Pensamiento norteamericano

Hace un recuento de la manera cómo se están expresando en los Estados Unidos las preocupaciones por los problemas éticos relacionados con la ingeniería. De acuerdo con el autor Celso Vargas,³ estas preocupaciones comienzan a partir de la segunda mitad de la década de los 70, y han logrado permeabilizar instituciones estatales como la National Science Foundation (NSF) y la National Endowment for the Humanities (NEH) las cuales han desarrollado programas en el campo. De igual manera, dentro de las universidades y otros institutos de investigación norteamericanos se han realizado propuestas en este sentido, así como numerosas asociaciones profesionales.

En muchas universidades, se han introducido cursos de ética de la ingeniería en los cursos formales de las distintas carreras. Esta introducción presenta varias modalidades: algunos cursos son impartidos por filósofos, mientras que otros son impartidos por ingenieros, o por equipos compartidos. Por otro lado, en algunas universidades estos temas se desarrollan en un solo curso, mientras que en otras son enseñados como parte de varios cursos técnicos.

Particularidad de la polémica planteada

La particularidad de la polémica planteada consiste en la preocupación por la introducción de la ética como parte del currículum. Sin embargo, difieren en el énfasis que colocan en la manera de implementarlo; se sugiere que los cursos estén centrados en la discusión de la ciencia, tecnología y ética; o en la ética, riesgos y responsabilidad, o en los aspectos legales de la práctica ingenieril. Sin embargo, la experiencia mostró que los esfuerzos más interesantes, han sido aquellos en los que la discusión de los temas éticos relacionados con la tecnología han tenido un carácter multidisciplinario.

La postura que está predominando desde la segunda mitad de la década del 90´ hasta la actualidad, es la de desarrollar una ética en el uso de la informática que involucre a los profesionales de la informática. Ello es indicativo de que la realidad planteada, y la actual están

³ Celso Vargas Op. cit.

delineando un escenario en el que la ética en el campo de la informática es cada vez más necesaria.

Pero el problema no es tan sólo de desarrollar un comportamiento para los profesionales de la informática que sea éticamente aceptable. Su dimensión es más relevante, si se considera que un empleo descabellado de la informática en cualquier esfera donde esté presente, y donde no necesariamente los operadores sean profesionales de la informática, un inadecuado uso de esta, podría provocar graves problemas que afecten socialmente a muchas personas.

Necesidad de tomar decisiones sobre el empleo de la tecnología informática: rol de la educación

El mensaje consiste en que el contexto en que está desarrollándose la informática, referido a comportamientos que van en contra de la dignidad humana, involucra la necesidad de tomar decisiones sobre el empleo de la tecnología informática, y para gestionarlo el profesional y no profesional que es utilitario de los medios informáticos, deberá participar en la definición de su responsabilidad social por múltiples vías, convirtiéndose en un promotor cultural de comportamientos éticos coherentes con el desarrollo social.

Se considera como vía fundamental, la toma de conciencia acerca de las implicaciones sociales de la informática, **NO** basta con hacerlo desde el punto de vista legal, la educación ética deberá contribuir a llenar ese vacío, que en la generalidad de los casos se produce, por el impedimento que tiene la reglamentación legal de acompañar el rápido avance de la tecnología informática.

La vida esta hoy extraordinariamente influenciada por la informática. Muchas personas se encuentran muy mal preparadas para ejercer sus derechos cuando tienen que afrontar las complejas implicaciones sociales que envuelven a los medios informáticos. Educar acerca de estos temas desde una visión ética, es vital para el futuro de la sociedad. Ayudar por tanto, a comprender, a pensar las implicaciones de la naturaleza social y cultural de la informática, es algo esencial para la educación no solo de este siglo XXI, sino también del venidero,

Educar en el marco de una formación de la ética aplicada a la informática, significa desarrollar valores que permitan que la persona, actúe de manera razonada y autónoma, que se relacione con el entorno que la rodea bajo los principios que hacen digna la vida del hombre en la tierra.

El reconocimiento de los dilemas éticos que tiende a crear el inadecuado uso de la informática, supone entonces reconocer la ardua tarea que tienen ante sí los especialistas, y usuarios de este campo como promotores de actitudes éticas en el uso de los medios informáticos. Ello de hecho implica participar en la construcción de una ética propia de la profesión, suponiendo tomar partido al lado de la necesidad de una ética especial que permita conducir a los informáticos y no informáticos usuarios de esta tecnología por caminos de actuación en correspondencia con el bienestar social.

Lecturas para orientar el desarrollo social

Según lo anterior la tarea de la ética informática, es promover una cultura de actuación frente a los dilemas que podría generar el mal uso de las TIC. Para ello es necesario desarrollar un marco conceptual en torno a los criterios éticos que son indispensables considerar en el uso de la tecnología informática. La finalidad es asumir posturas éticas sobre las implicaciones sociales de las tecnologías de manera consistente con la afirmación de los propios valores que hacen cada vez más digna la vida del hombre en el planeta tierra.

Ello para cualquier país es una tarea urgente si se considera el rol que deberá desempeñar la informática en la vida social de las personas. Sobre el tema el máximo líder de la revolución cubana, Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz plantea que “no se trata solo de la Informática para comunicarse, sino para saber, aprender, enseñar, ayudar, compartir”.⁴ Es decir, el centro del pensamiento está en una concepción ética sustentada en los principios del desarrollo social, lo cual exige una educación ética aplicada a la actividad informática.

a) Los imperativos morales

El criterio es que una comprensión de la importancia de la reflexión ética a partir de la visión del desarrollo social y en función de este, desde el escenario de la informática, podría contribuir al debate sobre imperativos morales tan importantes en el legado ético tales como:⁵

1. Secreto profesional y confidencialidad.
2. Responsabilidad profesional.
3. Lealtad a su institución y a su país.
4. Dignidad, honestidad, y honradez.
5. Primacía al servicio del bien social.
6. Preparación académica y formación continua.
7. Solidaridad profesional.
8. Integridad profesional.
9. Apoyar y practicar el derecho a proveer y recibir información.
10. Transmitir datos con exactitud.
11. Evitar invasiones a la intimidad.
12. Emplear solamente justos y honestos medios en el ejercicio de su actividad profesional.

⁴ Fidel castro Ruz. Discurso pronunciado por el comandante en jefe Fidel Castro Ruz en el Acto por los 15 años de los Jóven Club de Computación, 7 de marzo de 2006

5

Barroso Asenjo, Porfirio. Cuatro principios de Ética en Internet. Disponible en: <http://www.ccee.edu.uy/ensenian/catcomp/material/etica.pdf>.

13. Colaborar en el desarrollo y promoción de la informática.
14. Demostrar competitividad.
15. Respetar y proteger la propiedad intelectual observando los derechos de autor, mencionando las fuentes, haciendo citas y referencias apropiadas.
16. Confrontar constantemente sus ideas, perfeccionarlas y darlas a conocer.
17. Defender sus criterios con valentía profesional, objetividad y respeto a los demás.
18. Asumir una actitud crítica y autocrática ante los errores como instrumento de una constante autorregulación moral.
19. Aceptar los puntos de vista, así como las experiencias de otros especialistas, que contribuyan al desarrollo del profesional y de la profesión misma.
20. Estudiar y evaluar los posibles impactos que su acción pueda producir al entorno natural y social.
21. Velar por el ahorro de recursos, tanto renovables como no renovables, teniendo en cuenta que unos se agotan y los otros necesitan recuperarse.
22. Transmitir, teórica y prácticamente una educación que permita comprender la dimensión ambiental de la ingeniería

b) Excelencia profesional

De acuerdo a lo anterior se sigue la idea del Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz cuando plantea: “El acceso al conocimiento y la cultura no significa por sí solo la adquisición de principios éticos; pero sin conocimiento y cultura no se puede acceder a la ética”.⁶ Situado esto en el contexto que se presenta en este texto, significa que no se debe valorar la preparación profesional de los informáticos y no informáticos, ni de calidad y excelencia profesional, haciendo referencia exclusiva al nivel de calificación relacionada con el dominio de los conocimientos informáticos.

La excelencia del profesional se logra cuando la tecnología informática se convierte en un instrumento al servicio de una realidad más humana, fincada en el caso cubano en la ética de los principios del proyecto socialista. La idea es que la informática solo tiene sentido humano cuando preserva el exquisito respeto por cada uno de los derechos y libertades en los que se materializa la dignidad humana. Por consiguiente, “... los valores éticos son esenciales, sin valores éticos no hay valores revolucionarios”.⁷

c) Promotores de actitudes culturales

⁶ Fidel castro Ruz. Discurso en la sesión de Clausura del Congreso de Pedagogía. 7 febrero del 2003 en: Las ideas son el arma esencial en la lucha de la humanidad por su propia salvación. Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado, La Habana 2003. p. 19.

⁷ Discurso pronunciado por Fidel Castro Ruz, Presidente de la República de Cuba, en el acto por el aniversario 60 de su ingreso a la universidad, efectuado en el Aula Magna de la Universidad de La Habana, el 17 de noviembre de 2005. <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/2005/esp/f171105e.html>

En este ámbito todo proyecto que tenga un profundo enfoque social deberá apostar a concebir la ética informática priorizando el rol no solo de los profesionales de la informática sino, de la sociedad en general, como agentes promotores de actitudes culturales que estén en concordancia con una ética que emancipe al hombre de todo tipo de conductas incoherentes con la práctica del desarrollo social.

d) Hacer cada vez más efectiva y real las relaciones de colaboración

Ello de hecho tiene su base en hacer cada vez más efectiva y real las relaciones de colaboración y respeto, basadas en la socialización de la informática sobre la base de principios éticos. La idea es que un cualquier proyecto social centrado en el desarrollo del hombre y su entorno, por su esencia debe generar sus propios modos de socializar la informática fundada en los principios de la ética y la moral socialista. Tal afirmación parte del criterio, de que dicho proyecto social sustentado en el humanismo, deberá concebir como un reto la necesidad de encontrar formulaciones conceptuales y prácticas propias, acerca de cómo implementar una ética informática acorde con la dinámica social.

Ello es extraordinariamente importante si se considera que la forma en que emergen las maneras de desarrollar, y socializar los avances de la informática en una sociedad capitalista, y en un proyecto socialista difiere por sus dilemas y propuestas de soluciones. Vale entonces la idea acerca de cómo tomar partido en función de una ética informática con una profunda dimensión socio-clasista que promueva parafraseando la visión martiana el desarrollo de la "dignidad plena del hombre."⁸

"Dignidad plena del hombre" en el marco en que se desarrolla este texto, significa actuar como persona humana, pensar, razonar, analizar, informarse, extraer conclusiones y actuar en correspondencia con la búsqueda de la verdad y de la dignidad humana. Es decir, pensar con cabeza propia y según las experiencias personales y criterios; y de expresar e intercambiar pensamientos por medio de de la Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, evitando quebrantar la sociedad mediante el uso de la informática ocasionando dilemas éticos. La dirección central del empleo de adecuado de la ciencia y la tecnología, debe ser el desarrollo del bienestar del hombre y su entorno.

A los efectos de lo anteriormente expresado vale la pena dejar planteada aquí la idea con la que se identifica el Código de Ética Profesional de los Trabajadores de la Ciencia en Cuba, lo cual forma parte de la base sobre la que se sustenta el desarrollo de la informática en Cuba: "La ciencia carecerá de sentido si no se fundamenta en el principio del humanismo, puesto que toda actividad científica deberá orientarse por el reconocimiento del hombre como valor

⁸ Preámbulo. Constitución de la República de Cuba. Disponible en: http://www.cubaminrex.cu/mirar_cuba/La_isla/constitucion.htm. (Consultada el 2 de junio 2006).

supremo. Es precisamente el hombre, su vida, bienestar, salud, cultura, libertad y progreso, quien le confiere sentido a la ciencia".⁹

Como comentario parcial se podrían delinear varias acotaciones:

Las transformaciones en la ciencia y la tecnología van acompañadas de una conciencia de modificaciones de orden cultural y axiológico, lo cual involucra también comportamientos éticos diferentes. En este sentido los problemas prácticos cada vez más se afrontan desde un doble reconocimiento:

- a. No es posible abordar estos desde una visión exclusivamente tecnológica, debido a que existen controversias y toma de decisiones que requieren la aplicación de valores.
- b. La evolución de los saberes culturales, ha incidido en que cada sociedad en general, y en lo particular cada país tenga códigos diferentes para afrontar los dilemas de su tiempo: ese es el reto del proyecto socialista cubano.

Ello implica la creación de escenarios de reflexión donde la sociedad tomada en su conjunto como unidad de medida, pueda plantear la manera de enfrentar los problemas prácticos derivados del desarrollo de la ciencia y la tecnología. Por consiguiente, se impone como imperativo moral el desarrollo de una capacidad de activar la fuerza de los sujetos, ante los dilemas que se van encontrando como resultado del inadecuado empleo del desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Bibliografía y Webgrafía

Bynum, Terrell Stanford Encyclopedia of Philosophy. Computer Ethics: Basic Concepts and Historical Overview. Disponible en: <http://plato.stanford.edu/> (Consultado noviembre 12 del 2005).

Castro Ruz, Fidel. Discurso en la sesión de clausura del Congreso de Pedagogía. 7 febrero del 2003 en: Las ideas son el arma esencial en la lucha de la humanidad por su propia salvación. Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado, La Habana 2003.

Castro Ruz, Fidel. Presidente de la República de Cuba, Discurso pronunciado en el acto por el aniversario 60 de su ingreso a la universidad, efectuado en el Aula Magna de la Universidad de La Habana, el 17 de noviembre de 2005. <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/2005/esp/f171105e.html> (Consultado 12 de enero del 2006).

Clark, Ismael. Ciencia, tecnología y sociedad. Desafíos éticos. En Tecnología y Sociedad (Colectivo de autores) Editorial Félix Varela, La Habana 1999.

Fabelo Corzo, José Ramón. "Los valores y sus desafíos actuales" .Editado por la Universidad de Puebla, México, 2001.

⁹ Citado por: Ismael Clark. Ciencia, tecnología y sociedad. Desafíos éticos. En Tecnología y Sociedad (Colectivo de autores) Editorial Félix Varela, La Habana 1999, p. 270.

González Arencibia, Mario (Compilador). Selección de lecturas sobre Ética informática. Material de apoyo a la docencia. Asignatura Ética Informática. Universidad de las Ciencias Informáticas, La Habana enero del 2006.

González Arencibia, Mario. Aspectos éticos a considerar para el desarrollo de los trabajos de diploma en los estudiantes de la UCI para el curso 2006-2007. Universidad de las Ciencias Informáticas, La Habana, 4 de junio del 2006.

González Arencibia, Mario. Estrategia Curricular de Ética Informática. Presentada a la Comisión de Carrera, el 3 de marzo del 2006. Universidad de las Ciencias Informáticas, La Habana mayo del 2006.

González Arencibia, Mario. Programa de la asignatura Ética informática. Universidad de las Ciencias Informáticas, La Habana mayo del 2006.

López Bombino, Luís R. El saber ético de ayer a hoy tomo I y II, Editorial Félix Varela, La Habana 2004.

Martí, José. "Educación popular". En: Obras Completas, Tomo 19. Editorial ciencias Sociales. La Habana, 1991.

Martín Gordillo, M., Osorio, C. y López Cerezo, J.A. (2001). La educación en valores a través de CTS. En G. Hoyos Vásquez *et al.*, La educación en valores en Iberoamérica (pp. 119-161). Madrid: OEI, Papeles Iberoamericanos. En <http://www.campus-oei.org/salactsi/mgordillo.htm> (Consultado 7 junio 2006)

Martín Gordillo, Mariano y Juan Carlos González Galbarte. "Reflexiones sobre la educación tecnológica desde el enfoque CTS". Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/rie28a01.htm> (Consultado febrero 5 del 2006)

Vargas, Celso. El filósofo y las disciplinas tecnológicas: el caso de la reflexión ética en computación. Revista Comunicación. Volumen 13, año 25, No. 2, Costa Rica, Agosto-Diciembre 2004

Vilches, A. y Furió, C. (1999). Ciencia, Tecnología y Sociedad: implicaciones en la educación científica para el siglo XXI. Madrid: OEI. Disponible en <http://www.campus-oei.org/salactsi/ctseduccion.htm> (Consultado 20 de abril del 2006).

EL CUERPO HUMANO COMO CONTENIDO CURRICULAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA. ¿EXISTEN APPS EN FORMATO JUEGO DIGITAL EN APP STORE PARA SU TRABAJO EN EL AULA?

Marta Martín del Pozo

Universidad de Salamanca

mmdp@usal.es

Verónica Basilotta Gómez-Pablos

Universidad de Salamanca

veronicabgp@usal.es

Resumen.

El conocimiento de las partes del cuerpo humano, de los órganos encargados de realización de las funciones vitales y sus correspondientes aparatos se trata de uno de los contenidos a trabajar en la etapa de Educación Primaria en el sistema educativo español. En este sentido, debido a la incorporación de las tablets, las Apps y los videojuegos en la educación, nos planteamos si existen, para sistema iOS, apps en formato videojuego o juego digital que nos permitan trabajar estos contenidos. Para ello, primero nos acercamos a la legislación educativa en vigor en España para conocer los contenidos en torno a ese tema que es preciso trabajar en dicha etapa, para posteriormente proceder a buscar las apps-juegos y verificar si existen o no aplicaciones-juegos que respondan a este objetivo educativo y conocer qué aspectos se tratan en ellas.

Palabras clave: Cuerpo humano; Educación Primaria; Videojuegos; Aplicaciones; Apps; iOS; Ciencias de la Naturaleza.

1. Introducción y estado de la cuestión.

El conocimiento de las partes del cuerpo humano, de los órganos encargados de realización de las funciones vitales del cuerpo y sus correspondientes aparatos se trata de uno de los contenidos a trabajar en la etapa de la Educación Primaria en el sistema educativo español. De hecho, si observamos los contenidos de una de las áreas del bloque de asignaturas troncales, en particular, de Ciencias de la Naturaleza, podremos comprobar que estos contenidos es necesario trabajarlos, a la par que algunos de los objetivos de la etapa de Educación Primaria enfocan en dicha línea. En este sentido, a continuación aportamos un breve repaso por la legislación que actualmente regula y estructura la Educación Primaria en España, señalando las cuestiones referidas o relacionadas a la temática que nos ocupa. Véase que actualmente el sistema educativo en España se encuentra en una transición entre dos Leyes Orgánicas, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOE) y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante, LOMCE), siendo esta última aplicada en los cursos 1º, 3º y 5º de Primaria en el año académico 2014-2015 y en los cursos 2º, 4º y 6º en el año académico 2015-2016. A su vez, la LOMCE se trata, en términos legislativos, de un artículo único que procede a modificar la LOE, por lo que, aunque ya se ha aplicado esta Ley en todos los cursos de la etapa de Educación Primaria, se hace necesario repasar lo que señala la LOE, al ser la base que es modificada por la LOMCE en algunos de sus artículos.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)		
Artículo 17. Objetivos de la Educación Primaria.	h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo (LOE, 2006, Artículo 17.h, BOE 106, p. 17168) [modificado por LOMCE]	
	k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social (LOE, 2006, Artículo 17.k, BOE nº 106, p. 17168).	
Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)		
Artículo único. Ocho.	Se modifican los párrafos b), h) y j) del artículo 17, que pasa a tener la siguiente redacción: h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura (LOMCE, 2013, Artículo único. Ocho, h. BOE nº 295, p. 97870).	
Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.		
Artículo 7. Objetivos de la Educación Primaria.	h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura. (Real Decreto 126/2014, Artículo 7.h, BOE nº 52, p. 19354).	
	k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social (Real Decreto 126/2014, Artículo 7.k, BOE nº 52, p. 19354).	
Anexo I. Asignaturas troncales. A) Ciencias de la Naturaleza. Bloque 2. El ser Humano y la salud.	Contenidos	- El cuerpo humano y su funcionamiento. Anatomía y fisiología. Aparatos y sistemas. - Las funciones vitales en el ser humano: Función de relación (órganos de los sentidos, sistema nervioso, aparato locomotor). Función de nutrición (aparatos respiratorio, digestivo, circulatorio y excretor). Función de reproducción (aparato reproductor) (Real Decreto 126/2014, Anexo I. Asignaturas troncales. A) Ciencias de la Naturaleza. Bloque 2. Contenidos, BOE nº 52, p. 19368).
	Criterios de evaluación	1. Identificar y localizar los principales órganos implicados en la realización de las funciones vitales del cuerpo humano, estableciendo algunas relaciones fundamentales entre ellas y determinados hábitos de salud. 2. Conocer el funcionamiento del cuerpo humano: células, tejidos, órganos, aparatos, sistemas: su localización, forma, estructura, funciones, cuidados, etc. (Real Decreto 126/2014, Anexo I. Asignaturas troncales. A) Ciencias de la Naturaleza. Bloque 2. Criterios de evaluación, BOE nº 52, p. 19368).
	Estándares de aprendizaje evaluables.	1.1. Identifica y localiza los principales órganos implicados en la realización de las funciones vitales del cuerpo humano: Nutrición (aparatos respiratorio, digestivo, circulatorio y excretor), Reproducción (aparato reproductor), Relación (órganos de los sentidos, sistema nervioso, aparato locomotor). 2.1. Identifica y describe las principales características de las funciones vitales del ser humano. 2.2. Identifica las principales características de los aparatos (respiratorio, digestivo, locomotor, circulatorio y excretor) y explica las principales funciones. (Real Decreto 126/2014, Anexo I. Asignaturas troncales. A) Ciencias de la Naturaleza. Bloque 2. Estándares de aprendizaje evaluables, BOE nº 52, p. 19368).

Tabla 1. Presencia de contenidos o aspectos relativos al cuerpo humano en la legislación española en vigencia.

Teniendo en cuenta lo anterior, vemos que se hace necesario que los alumnos y alumnas conozcan los principales órganos del cuerpo humano que están implicados en las funciones vitales, tales como la nutrición, la reproducción, la relación, por lo que se engloban los aparatos respiratorio, digestivo, circulatorio, excretor, reproductor, locomotor y el sistema nervioso y los sentidos. En este sentido, estas agrupaciones serán tenidas en cuenta a la hora del proceso de investigación seguido a continuación.

Por otra parte, estamos viviendo la integración de nuevos recursos tecnológicos en las aulas, tales como los videojuegos o las tablets con sus correspondientes Apps. Ejemplos de la utilización de videojuegos en el aula como recurso educativo los podemos encontrar en Del Castillo, Herrero, García Varela, Checa y Monjelat (2012), García Gigante (2009), Lacasa (2011), Macías y Quintero (2011), Martínez López, Del Cerro y Morales (2014) y Meluso, Zheng, Spires y Lester (2012). En lo que respecta a la utilización de apps en el aula podemos señalar ejemplos, tales como, lo presentado en Ebner, Schönhart y Schön (2014) o en Villalba, Escribano, Lavandera y Bemposta (2015). A través de estos recursos tecnológicos se están trabajando diferentes áreas o asignaturas, contenidos o competencias. De acuerdo con esto, podemos plantearnos ¿por qué no utilizar estos recursos tecnológicos para el tratamiento en el aula de Educación Primaria de los contenidos relativos a las partes del cuerpo humano y a los aparatos que realizan las funciones vitales del ser humano?

Por ello, en este trabajo se realizará una revisión sistemática de las aplicaciones disponibles en la App Store (es decir, disponibles para el sistema operativo iOS) que nos permitirían trabajar contenidos relativos al cuerpo humano, buscando entre las aplicaciones clasificadas como “juego” en al App Store (lo que podría entenderse que son apps en formato videojuego o juego digital).

2. Metodología

Utilizaremos una metodología de revisión sistemática, teniendo en cuenta los pasos seguidos por Bender *et al* (2013), en lo que respecta a la búsqueda y la selección de las aplicaciones, pero centrándonos en el ámbito en el que estamos trabajando, es decir, el aprendizaje de las partes del cuerpo humano y los aparatos que realizan funciones vitales en la etapa de Educación Primaria. A su vez, también se tendrá en cuenta las consideraciones realizadas por Sánchez-Meca (2010) y Boland *et al.* (2014) para el proceso de realización de una revisión sistemática. También, otros estudios que se tendrán presentes en ciertas cuestiones en la línea de revisiones sistemáticas relativas a aplicaciones informáticas encontramos Nicholas, Larsen, Proudfoot y Christensen (2015), Mangone, Lebrun y Muessing (2016) y Muessig, Pike, LeGrand y Hightow-Weidman (2013), todos ellos relacionados con el ámbito de la salud y la medicina.

Teniendo en cuenta la metodología, se hace preciso plantearse de manera clara y concisa la pregunta que guiará nuestra revisión, de la que, a su vez, podremos obtener los objetivos a alcanzar y la definición de los criterios de inclusión y exclusión de la revisión. De esta forma nos planteamos: “¿Existen apps en formato videojuego o juego digital que nos permita trabajar cuestiones referidas al cuerpo humano y los aparatos que realizan las funciones vitales para menores de entre 6 y 12 años de edad disponibles para sistema operativo iOS y de manera gratuita?”. Consideramos el hecho de que sean gratuitas puesto que son más accesibles para el público en general a la par que para los docentes y escuelas, pues no requiere realizar inversión para su prueba ni para su utilización en el aula. De este modo, los objetivos son:

1. Conocer si existen apps en formato juego/juego digital/videojuego que versen sobre contenidos relativos al cuerpo humano y los aparatos que realizan las funciones vitales del organismo, siendo dichas apps para sistema iOS.
2. Conocer si entre dichas apps en formato juego/juego digital/videojuego con dicha temática hay para alumnado entre 6 y 12 años (edades de la etapa de Educación Primaria).
3. Conocer si entre dichas apps, existen algunas de ellas que puedan descargarse de manera gratuita.

En base a esto, hemos de plantearnos los criterios de demarcación de la búsqueda, lo que nos permitirá incluir y excluir apps a la hora de realizar la búsqueda en la App Store de Apple/iOS:

Sistema operativo	iOS. Por este motivo, únicamente revisaremos la tienda de aplicaciones de las apps disponibles para este sistema operativo: App Store
Características de la App	Temática o contenidos relativos al cuerpo humano y los aparatos que realizan las funciones vitales del organismo.
	Aparecer en los resultados de búsqueda con alguno de los términos de búsqueda utilizados (orden alfabético): Anatomía; Anatomy; Aparato digestivo; Aparato locomotor; Aparato reproductor; Aparato respiratorio; Aparatos; Body; Bone; Bones; Corazón; Circulatory System; Cuerpo; Cuerpo humano; Digestive System; Esqueleto; Estómago; Excretor; Gusto; Hearing; Hueso; Huesos; Human being; Human Body; Kidney; Lung; Lungs; Musculoskeletal System; Nervous System; Oído; Olfato; Órganos; Organs; Partes del cuerpo; Parts of the body; Pulmón; Pulmones; Reproductive System; Respiratory System; Riñón; Senses; Sentido; Sentidos; Ser Humano; Sight; Sistema cardiovascular; Sistema circulatorio; Sistema digestivo; Sistema nervioso; Skeleton; Smell; Stomach; Tacto; Taste; Touch; Urinary System; Vista.
	En cuanto al precio, deben ser aplicaciones de descarga gratuita
	En cuanto a la categoría de búsqueda, deben estar clasificadas en la categoría "Juegos". Por lo cual, podremos considerar que tienen formato juego digital o videojuego.
	Deben ser aplicaciones que estén dirigidas o puedan ser utilizadas por alumnado entre 6 y 12 años (edades de la etapa de Educación Primaria).
	En cuanto al lenguaje, las aplicaciones deben estar en español o no precisar de texto para entender y comprender el juego y saber cómo jugar.

Tabla 2. Criterios de demarcación de la búsqueda.

El 25 de febrero de 2016 se realizó la búsqueda con dichos términos indicados en la tabla 2 utilizándolos en el buscador destinado a tal efecto en la App Store. Además, para asegurarnos del hecho de que fueran adecuadas a los criterios anteriormente señalados, se seleccionó las opciones "Gratis" (en el apartado dedicado al precio) y "Juegos" (en el apartado de dirigido a las categorías). A continuación se procedió a revisar las aplicaciones que aparecían en los resultados de búsqueda de cada uno de los términos y se descargaron aquellas que, por su descripción en los datos de la aplicación, parecían potencialmente interesantes y adecuadas a nuestros criterios (el tema que nos ocupa da lugar en los resultados de búsqueda, por ejemplo, a aplicaciones referidas a realización de ejercicio o deporte, lo que no se ajusta a nuestras expectativas, o sobre el ámbito de los animales, lo que tampoco está en nuestro enfoque). Las aplicaciones descargadas se probaron y se hizo un segundo proceso de selección de aplicaciones a tener en cuenta.

Se recogió información de las diferentes aplicaciones procedente tanto de la App Store como también se anotó información debido a la prueba de dichas apps en una iPad Mini 3, incluyendo datos tales como: Título; Desarrollador; Año de última actualización; Tamaño; Clasificación (edad que señala la App Store a partir de la cual es recomendable su uso); Versión del sistema operativo que necesita; Existencia/Necesidad de pago por opciones dentro de la propia app, es decir, compras integradas (porque aunque sean gratis, puede ocurrir que dentro de la aplicación sea necesario pagar por algún elemento, nivel u opción); Idiomas; Cuestiones relacionadas con el cuerpo humano (clasificadas según el trabajo de los distintos aparatos: respiratorio, digestivo, circulatorio, excretor, reproductor, locomotor y el sistema nervioso y los sentidos); Publicidad; Tipo de publicidad (pantalla completa, parte superior y/o parte inferior durante el juego) y Enlace de descarga.

3. Resultados

La búsqueda de apps en formato videojuego (es decir, clasificadas como “juego”), con descarga gratuita y para edades entre 6 y 12 años (la App Store muestra la clasificación 6-8 años y 9-11 años, que son las que hemos utilizado en nuestro caso por ser las que se aplican a la etapa de Educación Primaria), dio lugar al siguiente número de aplicaciones, en función del término de búsqueda (los mostramos organizados en orden alfabético):

<i>Término de búsqueda</i>	<i>Clasificación por edad en App Store y apps encontradas</i>	
	<i>6-8 años</i>	<i>9-11 años</i>
Anatomía	No	No
Anatomy	No	1
Aparato digestivo	No	No
Aparato locomotor	No	No
Aparato reproductor	No	No
Aparato respiratorio	No	No
Aparatos	No	No
Body	1	1
Bone	4	5
Bones	4	5
Corazón	No	No
Circulatory System	No	No
Cuerpo	1	3
Cuerpo humano	No	2
Digestive System	No	1
Esqueleto	1	No
Estomago	No	1
Excretor	No	No
Gusto	No	No
Hearing	3	No
Hueso	No	No
Huesos	No	No
Human being	No	No
Human Body	1	2
Kidney	No	No
Lung	No	No
Lungs	No	No
Musculoskeletal System	No	No
Nervous System	No	No
Oido	No	No
Olfato	No	No
Órganos	No	No
Organs	No	No
Partes del cuerpo	No	No
Parts of the body	No	No
Pulmon	No	No
Pulmones	No	No
Reproductive System	No	No
Respiratory System	No	No
Riñón	No	No
Senses	2	1
Sentido	No	No
Sentidos	No	No
Ser Humano	No	No
Sight	30	1
Sistema cardiovascular	No	No
Sistema circulatorio	No	No

Sistema digestivo	No	1
Sistema nervioso	No	No
Skeleton	No	No
Smell	No	No
Stomach	No	No
Tacto	No	No
Taste	No	No
Touch	5	4
Urinary System	No	No
Vista	2	1

Tabla 3. Apps localizadas en cada término de búsqueda

Cabe resaltar que algunas de las Apps se repiten en varios de los términos de búsqueda, es decir, aparecen en varias de las búsquedas. En este sentido, finalmente se puede decir que la búsqueda nos hizo encontrar 61 apps.

A continuación, como ya mencionamos antes, se procedió a revisar todas las aplicaciones que aparecieron en los resultados de búsqueda (61), revisando su descripción y la información que se aporta de ellas en la App Store. Entonces, se descargaron las que parecían potencialmente interesantes, pues estaban relacionadas con nuestro ámbito de estudio. En este sentido, finalmente se descargaron únicamente 5 aplicaciones-juegos pues, a pesar de haber localizado 61 con nuestros términos de búsqueda, las 56 restantes no estaban referidas a nuestro campo de estudio y no respondían al objetivo que nos hemos planteado (por ejemplo, muchas de ellas eran referidas al ámbito del aprendizaje de la lectura y otras incluso estaban únicamente en idioma inglés). Finalmente, de las 5 apps-juegos descargadas, únicamente dos pueden encajar en nuestros criterios de búsqueda:

<i>Título.</i>	Monster Heart Medic
<i>Desarrollador.</i>	University of California, Berkeley's Lawrence Hall of Science
<i>Año de última actualización.</i>	2015
<i>Tamaño.</i>	81.7 MB
<i>Clasificación (Edad que señala la App Store a partir de la cual es recomendable su uso).</i>	Clasificación 4+ Pensada para niños de 9 a 11 años
<i>Versión del sistema operativo que necesita.</i>	Requiere iOS 6.0 o posterior. Compatible con iPhone, iPad y iPod touch.
<i>Existencia/Necesidad de pago por opciones dentro de la propia app, es decir, compras integradas</i>	No
<i>Idiomas.</i>	Inglés y español.
<i>Cuestiones relacionadas con el cuerpo humano (clasificadas según el trabajo de los distintos aparatos: respiratorio, digestivo, circulatorio, excretor, reproductor, locomotor y el sistema nervioso y los sentidos).</i>	Aparato circulatorio
<i>Publicidad.</i>	No
<i>Tipo de publicidad (pantalla completa, parte superior y/o parte inferior durante el juego).</i>	No
<i>Descarga</i>	https://itunes.apple.com/us/app/monster-heart-medic/id973303004?mt=8

Tabla 4. Datos de la app-juego "Monster Heart Medic".

<i>Título.</i>	Science Heroes: Sistema Digestivo para niños
<i>Desarrollador.</i>	Yogome, Inc
<i>Año de última actualización.</i>	2016
<i>Tamaño.</i>	78.0 MB
<i>Clasificación (Edad que señala la App Store a partir de la cual es recomendable su uso).</i>	Clasificación 9+. Pensada para niños de 9 a 11 años
<i>Versión del sistema operativo que necesita.</i>	Requiere iOS 6.0 o posterior.

	Compatible con iPhone, iPad y iPod touch.
<i>Existencia/Necesidad de pago por opciones dentro de la propia app, es decir, compras integradas</i>	Sí.
<i>Idiomas.</i>	Inglés y español.
<i>Cuestiones relacionadas con el cuerpo humano.</i>	Aparato digestivo
<i>Publicidad.</i>	No
<i>Tipo de publicidad (pantalla completa, parte superior y/o parte inferior durante el juego).</i>	No
<i>Descarga</i>	https://itunes.apple.com/mx/app/science-heroes-sistema-digestivo/id712391869?mt=8

Tabla 5. Datos de la app-juego "Science Heroes: Sistema Digestivo para niños"

4. Conclusiones.

La pregunta que guiaba nuestro planteamiento era si existían Apps en formato videojuego o juego digital que nos permitan trabajar cuestiones referidas al cuerpo humano y los aparatos que realizan las funciones vitales para menores de entre 6 y 12 años de edad disponibles para sistema operativo iOS y de manera gratuita. En este sentido, podríamos contestar que sí pero con muchas limitaciones a tener en cuenta. De las 61 apps-juegos inicialmente localizadas y potencialmente relevantes, que se obtuvieron a raíz de los términos de búsqueda, únicamente, después del proceso de revisión y descarga, se han podido seleccionar 2 de ellas, lo que es un número extremadamente limitado.

Como hemos visto anteriormente, estas dos aplicaciones permiten trabajar algunas de las cuestiones del cuerpo humano, como es el sistema circulatorio (en el caso de la primera de ellas) y el sistema digestivo (en el caso de la segunda). Además, ambas están pensadas para niños de entre 9 y 11 años. Por otra parte, como aspecto positivo a tener en cuenta, el peso en término de MB no es elevado lo que facilita tenerlas instaladas en los dispositivos. Sin embargo, también cabe señalar que la segunda de ellas nos ha solicitado registro, lo que a la hora del aula puede dificultar su uso.

En cuanto a las limitaciones, como ya hemos señalado, 2 aplicaciones-juegos se convierte en un número extremadamente limitado, que solamente trabaja una de ellas el sistema digestivo y la otra el sistema circulatorio, dejando otros sistemas sin presencia de apps-juegos en nuestro estudio, como el sistema respiratorio, excretor o reproductor. Estos aparatos cumplen funciones vitales de organismo y, como hemos señalado, están presentes dichos contenidos en el currículo básico a trabajar en la etapa de Educación Primaria.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, como prospectiva o líneas de trabajo futura planteamos la ampliación de la búsqueda en otros sistemas operativos, como Android o Windows Phone, a la par que en otros sistemas de distribución de videojuegos como puede ser a través de páginas webs o, incluso, en redes sociales. Además, consideramos necesario en un futuro buscar en la categoría "educación" (categoría diferente a la de "juegos"), pues podría haber apps clasificadas dentro de ella y con posible formato juego. A su vez, el ámbito de las apps y los videojuegos es un ámbito en continuo cambio y crecimiento, por lo que aparecen nuevas aplicaciones por momentos, lo que nos permite plantearnos la búsqueda en un futuro de otras aplicaciones para conocer si ha ocurrido un cambio en los elementos presentes, desarrollándose y publicándose nuevos juegos en las diferentes tiendas de aplicaciones. Además, desde esta situación, planteamos encarecidamente la creación y desarrollo de apps-juegos en esta línea, que fusionen el juego y los contenidos relativos al cuerpo humano, respondiendo a este vacío o nicho localizado, permitiendo el trabajo lúdico en el aula y posibilitando la realización de experiencias de *Game-Based Learning* en la etapa de Educación Primaria en torno a los contenidos del cuerpo humano.

5. Agradecimientos

En el caso de la autora Marta Martín del Pozo es preciso agradecer la financiación recibida de una ayuda predoctoral del Programa FPU (Formación del Profesorado Universitario) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En el caso de la autora Verónica Basilotta Gómez-Pablos es preciso agradecer la financiación de una ayuda predoctoral de la Junta de Castilla y León, financiada por el Fondo Social Europeo.

6. Referencias.

- Bender, J.L., Yue, R.Y.K., To, M.J., Deacken, L. y Jadad, A.R. (2013). A lot of action, but not in the right direction: systematic review and content analysis of smartphone applications for the prevention, detection, and management of cancer. *Journal of Medical Internet Research*, 15(12). DOI: [10.2196/jmir.2661](https://doi.org/10.2196/jmir.2661)
- Boland, A., Cherry, M. G. y Dickson, R. (2014). *Doing a systematic review. A student's guide*. California: Sage.
- Del Castillo, H., Herrero, D., García Varela, A. B., Checa, M. y Monjelat, N. (2012). Desarrollo de competencias a través de los videojuegos deportivos: alfabetización digital e identidad. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 33. Recuperado el 25 de febrero de 2016 de http://www.um.es/ead/red/33/delCastillo_et_al.pdf
- Ebner, M., Schönhart, J. y Schön, S. (2014). Experiencias con iPads en la escuela primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(3), 161-173. Recuperado el 25 de febrero de 2016 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev183ART9.pdf>
- García Gigante, B. (2009). *Videojuegos: medio de ocio, cultura popular y recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas escolares*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- Lacasa, P. (2011). *Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Morata.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006, núm. 106, 17158-17207).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE de 10 de diciembre de 2013, núm. 295, 97858 a 97921).
- Macías, G. y Quintero, R. (2011). Los videojuegos como una alternativa para el estudio y desarrollo de la orientación espacial. En M. Marín, G. Fernández, L. J. Blanco y M. M. Palarea (Coord.), *Investigación en Educación Matemática XV*. España: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática.
- Mangone, E. R., Lebrun, V., y Muessig, K. E. (2016). Mobile Phone Apps for the Prevention of Unintended Pregnancy: A Systematic Review and Content Analysis. *JMIR mHealth and uHealth*, 4(1), e6. DOI: 10.2196/mhealth.4846 Recuperado el 25 de febrero de 2016 de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4738182/>
- Martínez, F. J., Del Cerro, F. y Morales, G. (2014) El uso de Minecraft como herramienta de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria. En J. Navarro, M. D. Gracia, R. Lineros y F.J. Soto (Coords.) *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades. Recuperado el 25 de febrero de 2016 de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/claves/doc/fjmartinez2.pdf>
- Meluso, A., Zheng, M., Spires, H. A. y Lester, J. (2012). Enhancing 5th graders' science content knowledge and self-efficacy through game-based learning. *Computers & Education* 59, 497-504. doi: 10.1016/j.compedu.2011.12.019.
- Muessig, K. E., Pike, E. C., LeGrand, S., y Hightow-Weidman, L. B. (2013). Mobile Phone Applications for the Care and Prevention of HIV and Other Sexually Transmitted Diseases: A Review. *Journal of Medical Internet Research*, 15(1), e1. DOI: 10.2196/jmir.2301. Recuperado el 25 de febrero de 2016 de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3636069/>
- Nicholas, J., Larsen, M. E., Proudfoot, J. y Christensen, H. (2015). Mobile Apps for Bipolar Disorder: A Systematic Review of Features and Content Quality. *Journal of Medical Internet Research*, 17(8). DOI: 10.2196/jmir.4581. Recuperado el 25 de febrero de 2016 de <http://www.jmir.org/2015/8/e198/>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE de 1 de marzo de 2014, núm. 52, 19349 a 19420).

Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula Abierta*, 38(2), 53-64. Recuperado el 25 de febrero de 2016 de <http://www.um.es/metaanalysis/pdf/5030.pdf>

University of California, Berkeley's Lawrence Hall of Science (2015) *Monster Heart Medic* [app]

Villalba, M. T., Escribano, J. J., Lavandera, S. y Bemposta, S. (2015). Experiencias de uso de la tablet en el aula. En M. A. Ruiz Rosillo (Coord.) *Educación para transformar: Aprendizaje Experiencial. XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. (pp.174-182). Recuperado el 25 de febrero de 2016 de http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/4325/jiiu_2015_20.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Yogome, Inc. (2013) *Science Heroes: Sistema Digestivo para niños* [app]

LA TECNOLOGÍA, ESPEJO DE UNA EDUCACIÓN. DITIRAMBO 2.0 EN EL AULA GLOBAL

Miguel Ranilla Rodríguez

Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid
migueran@ucm.es

Resumen

Cuando muchas veces se plantea la praxis en la Educación Secundaria, resarcimos nuestros deseos en pedagogías pretéritas sentados en un escritorio mirando una pantalla de ordenador; imaginamos mundos en progresión y soñamos con el lugar en donde la enseñanza afable y constructiva pueda ser. Este lugar ideado se nutre de toda resiliencia conceptual posible y en él vemos las grandes opciones que las tecnologías nos pueden ofrecer, el gran avance, lo positivo de enseñar que la información, toda, está a nuestro alcance y que los llamados – discutiblemente- Recursos son inimaginables. Pero, ¿no se desplaza la figura del docente como persona y como ente “mediático”? ¿no estamos vaporizando los personajes y los “héroes” que nos hacían construir una vida llena de memoria? ¿es la perfección y la eficiencia, la productividad y el querer formas personas más humanas que las de antes, lo que quizás haga robotizar y perder ciertas características de lo cercano? ¿somos nosotros mismo luchando en un mundo, solo lleno de gente y de información?

Palabras clave: Tecnología, Educación, Pedagogías.

INTRODUCCIÓN

La presente ponencia pretende postular que las cosas, como vulgarmente se dice, han cambiando. Se ha perdido la estabilidad tanto del sujeto (psicológica e identitaria¹) como del lugar del conocimiento, desplazado y disperso. Las clases, se llenan de alumnos fragmentados y divididos y de sus muchas familias con problemas (económicos, sentimentales, etc.²), transmiten a sus hijos la incertidumbre y les dicen, que es ahí donde vivimos. Lo impredecible de una economía caótica, de una situación laboral incierta³, de una estabilidad emocional compleja –ya que bien sea por el peso laboral, horarios, economía familiar, etc.-, y demás aspectos del presente. Como bien afirma Fernando Castro (2012) vivimos en un mundo fragmentado y en la cultura del zapping y del escombros, en el anhelado éxito del poder consumir de inmediato lo que se desee y todo esto, gracias a las nuevas tecnologías que palían las necesidades, paradójicamente, inventadas por nosotros mismos. Creamos las dependencias comunicativas e intersociales, y generamos el nuevo ocio en el consumo, apostamos por el concepto de la micro-decisión inmediata.

Vemos con buenos ojos un mundo líquido y *frankensteinizado* y globalmente *hologramizado*. Y en ese mundo de ficción, vemos nuestra salvación como individuos que, como ya vaticinaba Beck (2002), “vagabundos de moral” (p. 41) en la dirección de ser cada vez más Individualizados y egoístas, mucho más solos aunque como ya vaticinaba Gasset (2003), eso sí, rodeados de gente. A este egoísmo encubierto lo llamamos Compartir. Compartimos en las redes sociales, compartimos información personal y objetiva como el único fin de poder satisfacer la construcción de nuestro individuo y persona. Compartimos una privacidad alter-ego construida. Los *smart-phones*, internet, la televisión, etc. Consumen gran cantidad de nuestro tiempo y forman a nuestro alrededor un halo, un exoesqueleto de futilidad desde el que como buenos consumidores de cualquier droga, defendemos su buen uso y desperdiciamos el tiempo de lo real.

¹ Ref. 1

² Ref. 2

³ ref. 3

LA CULTURA DEL REMIX. MICRO-GRUPOS EN LA MACRO-FIESTA

Toda esta falta de confianza, es la misma que hace que seamos infantiles, ya lo decía Vozmediano (2009) refiriéndose al mundo de las artes. Uno, no puede dar adelante el siguiente paso pensando en su propio confort hedonista. La ergonomía del pensamiento fluye también por el mismo cauce. Esto sucede en muchas de las nuevas propuestas –sean educativas- de “cambio” que micro-grupos –asociados entre sí, aldeas globales- que generan y regeneran la retórica del micro-relato y del mundo de las ideas *patchwork*. La comunicación y las nuevas propuestas educativas aparentan la estructura de un rizoma viral; de alardear del potencial comunicativo que posee el don de lo práctico. Decíamos, que queremos reconstruir el mundo desde nuestro asiento. Esto es sin duda onanismo puro. En la cultura del DJ, la mezcla satisface al público, mezclamos lo que más nos interesa de Montessori, Waldorf, Escuela Nueva,... lo llevamos a colación en un micro-grupo (que se forman a modo de pequeñas-resistencias o *détournements* de personas) de esos que dicen tener sistema de gobierno horizontal (totalmente incierto si nos apoyamos en las palabras de Foucault (1999) -entre dos personas siempre existe una relación de poder-; luego, entre mapas mentales, propuestas en centros sociales o en lugares de la cultura, de gestión propia o bien por el ayuntamiento de marras, presento mi propuesta en camarilla. Luego, creamos un grupo de “fans” asociados (o mejor dicho: seguidores –como sería en lenguaje Facebookiano-) que pertenecen y no al proyecto y que giran como satélites respecto al mismo. Otra forma en la educación es, como mejor alternativa sin duda, desde los propios centros escolares hacen un guiño a aquello que parece ser libertad (ya decía Rosseau (1999), que no hay mejor forma de gobierno que aquella que parece darte la libertad).

Las pantallas conforman nuestro alter-ego y consolidan la construcción del avatar que ejercemos. Son, los nuevos espejos en donde me veo; el Lugar de la comunicación. Vemos, como cada vez más y más veces consultamos ansiosamente nuestro correo electrónico y nuestro móvil. Chateamos y narramos nuestra vida al momento (luego todos negamos tal hecho claro, ya que esto significaría denotar mi sinsentido), hemos llegado a la satisfacción de poder emitir –como en la televisión- nuestra vida en directo, somos un *Show de Truman*, vivimos en un *Reality*. El lenguaje y la retórica son silenciosas. Cada vez más parece que estamos allí y no aquí, o que no estamos. Gentes encorvadas sobre sus dispositivos chateando con terceros. Lo efímero ha llegado. Lo entrecortado (como el juego del Teléfono Escacharrado) y seriado; el culmen del consumo y de la fastuosidad de lo irreflexivo. Todo pasa por carecer de peso. Consumimos el *fast-food*, de la cantidad de información fragmentada en Internet que hace de cobertura a la pérdida de memoria, o en la televisión lo seriado, en el *whatsapp* -frases breves y mal escritas -por cierto-, así como en las universidades se dan muchas asignaturas y sin tiempo a digerir,... nos da tiempo incluso de hacer dobles titulaciones menos tiempo que una de las de antes. Estamos pues desconcertados y para sufragar tal confusión, no pensamos en reparar el daño sino en fomentarlo para decir: esta es la globalización que necesitábamos del: por fin puedo acceder a todo el mundo y “comunicarme” con él, por fin, alguien que me escucha.

La aldea global (McLuhan, 1995) estupidiza y hace de lo relacional de las personas y de la posible belleza ideológica del rizoma, un homúnculo de líneas de trabajo sin creatividad, todas plagiadas unas de otras, hechas con la misma cepa.

Abunda así en la Educación aquellos que quieren cambiarla desde reuniones online compartiendo ideas y creando grupos cerrados que paradójicamente, por estar en la red, parecen abiertos y afables, pero lamentablemente la Inercia no parece hacer caso a tales propuestas.

Nosotros entonces transformados en pura retórica meramente ideológica que luego, en la práctica pierde casi todo su fuelle, pensamos que lo mejor para cambiar al mundo y a nuestros alumnos y la forma de educarles pretensiblemente mejor es, incluyéndoles dentro de la tecnología. ¿Qué es la tecnología para un niño? Sin duda, aquel lugar “social” que pueda permitirme el capital social mínimo para ser aceptado y también, aquel espacio en donde el juego ya no se crea, sino que se recrea, en donde la creatividad de la peonza y las chapas, son algo inerte y sin vida.

Fogonazos de rayos catódicos que desde que me levanto miro la pantalla, del móvil, del ordenador, de la televisión, de la televisión del metro, de las pantallas de los centros

comerciales,... de la cara-pantalla⁴. Igual que los malos en primera parte de film *Superman*, acabamos castigados dentro de un espejo que da vueltas en el espacio vacuo; en el lugar de la oscura nadería.

Por tanto, suplimos las carencias con propuestas que eluden el humanismo y apostamos por la era de la información. Datos y más datos que se acumulan en la pila del olvido. Ya lo decía Baudrillard (1969), la acumulación es ese lugar en donde ya no queda nada que ver ni que recordar.

La tecnología nos aporta como decíamos, las amplias ventajas del aquí y ahora (del cénit del espíritu consumista satisfecho) y facilidades informativas, así como herramientas que pudieran favorecer nuestro trabajo haciéndolo más efectivo (en ocasiones) y en palabras marxistas, más productivo. Pero por otro lado, obnubila y tapia el hueco que conduce a lo original. El medio es el mensaje abstruso.

¿LA INFORMACIÓN ES EDUCACIÓN? EL GADGET FRENTE A LO REFLEXIVO.

La información, según parece que nos enseñaron bien los yankees, es el poder. El lugar para gobernar.

Estamos pues por tanto entre la dicotomía del bien y el mal (usando un anglosajonismo: se puede decir, Indios y vaqueros –los vaqueros resultaba en las películas de Jhon Ford, eran los buenos-), y mientras con una mano le damos la razón al capitalismo, con la otra lavamos nuestra conciencia. Compramos comida ecológica que no todos se pueden permitir para dar ejemplo al mundo de nuestra concienciación y deseos de existencia. Explotamos y condenamos a los niños que trabajan en las minas para rescatar el litio suficiente que pueda dar vida a mi iPhone. Queremos poner pantallas digitales en los colegios y darles ordenadores y tablets a los alumnos porque así, decimos, van a entender el mundo mejor. ¿No es esto un tanto cínico? ¿No es un precio muy alto el pagar por aquello que nos condena y que pensamos que nos hace avanzar? ¿Cómo explicar a un alumno qué significa ir a clase y aprender y “ser educado” y “enseñado”? Obvio, que partimos de la premisa que la educación tóxica (vertical) de la cual con algo de razón ya casi nadie está de acuerdo; y además desde la imbecilidad –desde su sentido etimológico: sin báculo-, valoramos el doble juego burgués del capitalismo (que todos, ya por ser del primer mundo) se deduce que lo compartimos. Lo bueno es ofenderse a la vez que se claudica al sistema. Excusas hay para todo. Todo es justificable si pensamos que nuestra conciencia se lo puede permitir. Y si además, nos sirve como terapia “religiosa” para poder ir con el orgullo de paseo, mucho mejor.

CONCLUSIONES

¿No tiene todo esto digital-escolar algo de puro *entertainment*?. El medio gana en atención y el profesor pierde en atención. Queremos divertir (esto afirman las nuevas estrategias educativas del *Coaching*) y entretener para ganar en atención.

En la reformas educativas, se cambia el texto, y se cambia el decorado, pero, cuando trabajamos en un centro escolar, la mayor parte de los profesores da las clases se dan como siempre se ha hecho, y gran parte de los nuevos profesor, hace exactamente lo mismo y, gran parte de este problema, radica en la enseñanza por ejemplo, la recibida en las Universidades. En las carreras de educación como lugares residuales (no es una opinión, es un hecho). El listón ha bajado hasta unos niveles ínfimos. Existe poco conocimiento humanista. Muchos culpan a los constantes cambios de planes educativos, o a la falta de medios, quizás a la desorganización y a la falta conexión (de comunicación, pese a los avances), o quizás a que los profesores de otra generación en muchos de los casos, fue fácil para ellos (no como ahora)

⁴ Según la estadística una gran parte de las personas mira su móvil nada más levantarse y después, continua pendiente del mismo y lo consulta , al menos 150 veces al día. Recuperado de: <http://www.europapress.es/portaltic/internet/noticia-adictos-movil-miramos-150-veces-dia-media-20130726120913.html>

el alcanzar un lugar cómodo en sus despachos. Y de gran parte de los alumnos, que solo quieren sus títulos para tener por fin el anhelado trabajo. ¿Un trabajo que se hace por apetencia?

En las aulas con ordenadores, y pizarras digitales pasando por el *tutoring*, el *coaching*, y demás estrategias de la psico-pedagogía-resiliente que se nutren de la pragmática anglosajona, no hacen más que dulcificar el *Show* del cinismo. El profesor, como en el film *Ser y Tener* (Philibert), debe ser capaz de gestionar su propia capacidad de convicción como persona y como actor que es. Sin duda, el gran problema de recurrir a estos métodos, hoy en día, nace de las carencias del profesorado y de la pérdida de estima que supone una profesión tan importante y nada valorada; tachada por la sociedad de: vagos. Y en esa tesitura del reinventarse, del contemporaneizarse, no se cuenta con el intelecto sino con la gestión de la clase como lugar agradable. La educación debe ser amable y debe satisfacer las necesidades de los clientes pero debe contar con los profesores como personas y no como entes –digitales-. El cariño, la comprensión y la gestión de las habilidades sociales se hace desde la Arena. Decía Benjamin, convencer es estéril, pero, si los docentes somos actores en un escenario, tenemos que ganarnos al público para ganar en atención. Debemos pensar si las carencias – sean del tipo que sea-, las estamos encubriendo con *distracción* y en donde parece, que el cliente hoy en día, tiene la razón. ¿Estamos haciendo lo correcto?

Baudrillard, J. (1969). *El sistema de los objetos*. México: Siglo XXI

Beck, Ulrich y Beck-Gersheim, Elisabeth (2002). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós/Estado y Sociedad.

Castro, Fernando (2012). *Contra el Bienalismo. Crónicas fragmentarias del extraño mapa artístico actual*. Madrid: Akal.

Elena Vozmediano. (16 Enero 2009). *Arte en la edad del pavo*. Recuperado de : <http://elena.vozmediano.info/arte-en-la-edad-del-pavo/>

Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. Barcelona: Paidós Ibérica.

McLuhan, M. (1995). *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.

Ortega y Gasset, J. (2003). *La rebelión de las masas*. Madrid: Tecnos.

Rousseau, J. J. (1999). *El contrato social*. Madrid: Alianza.

MÉXICO HACIA LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Héctor Ruiz Ramírez
Margarita Josefina Holguín García
Gerardo Enrique del Rivero Maldonado

Resumen

La educación y la tecnología son dos pilares básicos que contribuyen al desarrollo de las sociedades. El sorprendente avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), expresión de la actual revolución tecnológica, permite el acceso a la Sociedad de la Información. En cuanto al uso de Internet, México avanza internamente, pero al compararse con otros países, muestra un rezago considerable que le imposibilita transitar eficientemente hacia la sociedad de la información.

Palabras clave: Educación; TIC; Sociedad de la Información; México.

La educación es la base del desarrollo

Diversas teorías y modelos de crecimiento han considerado a la educación y a la tecnología como dos elementos fundamentales que contribuyen al desarrollo de las sociedades. La educación y la tecnología, conjuntamente con otras variables como la inversión y el trabajo, son necesarias para alcanzar en el largo plazo el crecimiento económico.

La evidencia empírica ha mostrado a través de los años la importancia que tienen la educación y la tecnología con relación al crecimiento económico (Mowery y Rosenberg 1989; Denison 1985; Benhabib y Spiegel 1992; y Mankiw, Romer y Weil 1992). De igual forma, numerosas investigaciones han demostrado que los ingresos individuales se elevan con la educación (Américas, 1994).

La comunidad internacional de naciones ha hecho un reconocimiento a la educación, señalándola como un derecho humano fundamental, por lo que en el año 2000, acordó los Objetivos de Desarrollo del Milenio, en donde la educación se presenta como catalizadora del desarrollo y como un medio imprescindible para que las personas desarrollen sus capacidades. A pesar de esta importancia que se le ha dado, la realidad muestra que ese compromiso, en muchas ocasiones se ha visto afectado por condiciones financieras o de otra índole, por lo que la inversión en educación ha disminuido y va rezagada con relación a otros sectores del desarrollo (UNESCO, 2014).

Con relación a la pobreza, la UNESCO (2014) ha señalado que la educación provoca incrementos de la productividad, lo que viene a impulsar el crecimiento de la economía, argumentando que el aumento de un año en el nivel de instrucción medio alcanzado por la población de un país, lleva a una elevación del producto interno bruto (PIB) per cápita anual del 2% al 2.5%, equivaliendo esto a un incremento de los ingresos per cápita de un 26% a lo largo de un periodo de 45 años, lo que viene a ser aproximadamente la duración de la vida laboral de una persona.

Con referencia a México, si hubiese obtenido en la encuesta del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) resultados en matemáticas que se incrementaran en 70 puntos, hasta alcanzar al promedio de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), su tasa anual de crecimiento per cápita en el periodo de 1990 a 2010 casi se habría duplicado, habiendo podido pasar del 1.5% al 2.9% (UNESCO, 2014).

A partir del reconocimiento prácticamente unánime que la educación es uno de los pilares del desarrollo y bienestar de la sociedad, es importante analizar el apoyo que esta puede tener a partir de la evolución de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

La Sociedad de la Información

Tradicionalmente, hasta hace algunos lustros, el acceso a la información era de un alta grado de dificultad por su escasez y su alto costo, por lo que estudiar o investigar se convertía en algo muy costoso y de difícil acceso para la mayoría de la población. Sin embargo con el desarrollo de las TIC, ahora su costo se ha reducido significativamente y en la actualidad el mayor problema viene a ser el exceso de información de que se puede disponer.

Cuando no era fácil obtener la información de los libros, ya que tenían un costo, las personas que podían acceder a ellos, se convertían en la fuente del conocimiento, por lo que los estudiantes debían memorizar sus palabras y reproducirlas en el momento de un examen. En tanto fuese más fiel la reproducción, ello se veía reflejado en una mejor calificación. Esta concepción condicionaba todo el contexto educativo (Buxarrais & Ovide, 2011).

De igual forma, la enseñanza tradicional está basada en la figura docente que imparte un contenido estándar, sin tomar en cuenta las necesidades individuales de los alumnos, y que es necesariamente presencial, lo cual obliga al estudiante a estar en un lugar y a una hora determinada (Accenture, 2011).

Sin embargo, todo el desarrollo tecnológico de las últimas décadas ha llevado a conformar lo que se ha denominado la Sociedad de la Información, también denominada Sociedad Red. El desarrollo de las nuevas tecnologías, en especial el de la web, ha permitido transitar hacia una sociedad diferente, caracterizada por modificaciones en su forma de vida y de aprendizaje, a partir de la incidencia en la vida diaria de los rápidos y sorprendentes desarrollos tecnológicos.

La tecnología está interactuando con otra serie de cambios en la economía, en la política y en la cultura, dando como resultado la sociedad actual. Algunos descriptores básicos del nuevo modelo social que van apareciendo, son los flujos de información, la cultura de redes, la individualización y las estrategias de mercado, pudiéndose aplicar todos ellos en el campo de la educación para tratar de explicar la aproximación de los sistemas educativos en el mundo. En este contexto, tanto la información como el aprendizaje, herramientas de la sociedad del conocimiento, se ponen al servicio de la productividad y del empleo, por lo que se ubica a la educación dentro del mercado, existiendo una tendencia al estímulo de las capacidades instrumentales hacia una economía tecnológica y competitiva, basada en el conocimiento (Álvarez, 2007).

El abanico de posibilidades que abre la Web 2.0 posibilitan en la actualidad instrumentar en el ámbito educativo, teorías pedagógicas como el constructivismo social (Vygotsky, 1962) o el conectivismo (Siemens, 2004), que eran más difíciles de aplicar en tiempos anteriores y que surgen para explicar cómo se puede aprender en los nuevos contextos tecnológicos (Buxarrais & Ovide, 2011).

La educación debe enfrentar los retos que traen consigo las oportunidades que abren las nuevas tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber, por lo que deberán de generarse los mecanismos que garanticen el acceso equitativo a estas tecnologías en todos los niveles de los sistemas de enseñanza (UNESCO, 2000).

Si bien es cierto que estamos ante la presencia del nacimiento de una sociedad mundial de la información en la que el desarrollo tecnológico ha rebasado todas las previsiones con relación al aumento de la cantidad de información disponible y la velocidad de su transmisión, la información sólo seguirá siendo una masa de datos indiferenciados hasta que no se logre una igualdad de oportunidades en el campo de la educación para tratar la información disponible e incorporarla a una base de conocimientos (UNESCO, 2005).

Los nuevos escenarios de la sociedad del conocimiento cuestionan fuertemente en el ámbito educativo, sobre todo al nivel superior y al posgrado, debido a que en un futuro cercano ya no tendrá sentido la diferencia entre educación presencial y educación a distancia. Para que ello suceda los actuales sistemas educativos

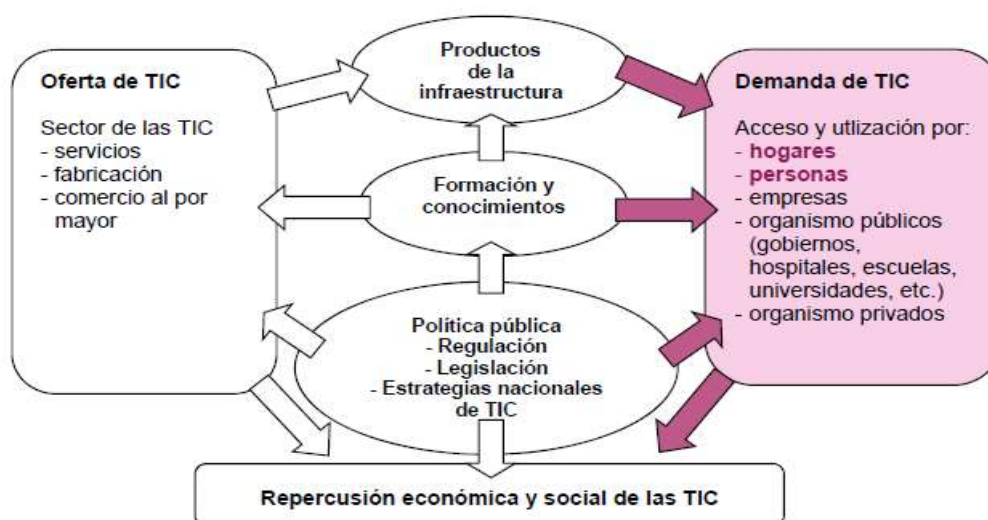
deberán evolucionar dentro de los marcos de la sociedad del conocimiento y del desarrollo de la tecnología (Pastor, 2005).

Si los cambios tecnológicos son vertiginosos, entonces la sociedad del conocimiento debe de requerir como algo esencial, un proceso de educación no para toda la vida, sino durante toda la vida.

El concepto de educación a lo largo de la vida viene a ser la clave de entrada del siglo XXI, donde todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo (Delors, 2009). Las nuevas tecnologías son el mejor instrumento de aprendizaje durante toda la vida. Por ello resulta imprescindible la igualdad en el acceso, tanto en cantidad, como en calidad.

La Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) que es el organismo especializado de las Naciones Unidas para las Tecnologías de la Información y la Comunicación, ha desarrollado un marco conceptual de la sociedad de la información, para enmarcar los elementos necesarios para medir a la sociedad de la información que se plantean en los ámbitos de demanda y oferta de las TIC, infraestructura de las TIC, productos de las TIC y contenido y medios electrónicos, tal como se presenta en la figura 1.

Figura 1. Marco conceptual de la sociedad de la información



Fuente: UIT (2014, pág. 3)

En este marco conceptual, donde la unión de la oferta y la demanda de las TIC, da como resultados productos, formación, conocimientos y política pública, destacando por el lado de la demanda de las TIC, el sector educativo, con repercusiones económicas y sociales, donde el objetivo final es que la utilización

eficiente y eficaz de las TIC quede reflejado en ventajas económicas y sociales para la sociedad en su conjunto.

“El acceso a las TIC se refiere a la disponibilidad de estas tecnologías en los hogares. La utilización de las TIC consiste en un uso de las mismas por uno o más de los miembros de una familia, ya sea en el hogar o en cualquier otro sitio” (UIT, 2014, pág. 4).

El acceso a la tecnología

Para saber si en una primera etapa se está entrando a la Sociedad de la Información, es necesario conocer la forma en que evoluciona el acceso a las nuevas tecnologías y en una segunda etapa, observar la manera en que se utiliza esa nueva tecnología, para poder valorar si se está transitando de una sociedad de la información, a una sociedad del conocimiento.

Es en este contexto, que la segunda mitad del siglo XX pasará a la historia de la educación superior como la época de una gran expansión; a nivel mundial, el número de estudiantes matriculados se multiplicó por más de seis entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones). Sin embargo, es también el periodo en que se ha agudizado más la disparidad, entre los países desarrollados y los países en desarrollo en lo relativo al acceso a la educación superior, la investigación y los recursos de que disponen. Así mismo, ha sido una época de mayor estratificación socioeconómica y de incremento de las diferencias de oportunidades de enseñanza dentro de los propios países, incluso en algunos de los más desarrollados y más ricos. El intercambio de conocimientos, la cooperación internacional y las nuevas tecnologías pueden ofrecer nuevas oportunidades para reducir esta disparidad (UNESCO, 2000).

En la tabla siguiente se puede observar la evolución del número de usuarios de Internet, por regiones, así como el porcentaje de penetración.

A nivel mundial en el periodo de 2000 a 2015, el número de usuarios creció en 832.5%, mientras que Latinoamérica y el Caribe lo hizo en 1,808.4% y Europa en 474.9%.

En cuanto a la penetración de Internet en las diferentes regiones, a nivel mundial fue de 46.4%, Latinoamérica y el Caribe en 55.9% y Europa en 73.5%.

Es interesante también el número de suscriptores a Facebook, que puede ser una herramienta de utilidad con fines educativos. Al 15 de noviembre de 2015, existían 1,515,204,150 usuarios a nivel mundial, de los cuales 296,636,180 se encontraban en Latinoamérica y el Caribe y 309,576,660 en Europa.

Por regiones, Asia es quien tiene el mayor número de usuarios registrados en Facebook, con 503,708,200.

Por su parte Oceanía/Australia se ubica en el último sitio, con 18,239,110.

Tabla 1. Estadísticas mundiales del Internet y de la población - 2015

Regiones	Población	Usuarios	Usuarios	Crecimiento %	Penetración	Facebook
	(2015 Est.)	Dic. 31, 2000	Nov. 30, 2015	(2000-2015)	(% Población)	Nov. 15, 2015
África	1,158,355,663	4,514,400	330,965,359	7231.30%	28.60%	124,568,500
Asia	4,032,466,882	114,304,000	1,622,084,293	1319.10%	40.20%	503,708,200
Europa	821,555,904	105,096,093	604,147,280	474.90%	73.50%	309,576,660
Oriente Medio	236,137,235	3,284,800	123,172,132	3649.80%	52.20%	49,400,000
Norte América	357,178,284	108,096,800	313,867,363	190.40%	87.90%	213,075,500
Latinoamérica / Caribe	617,049,712	18,068,919	344,824,199	1808.40%	55.90%	296,636,180
Oceanía / Australia	37,158,563	7,620,480	27,200,530	256.90%	73.20%	18,239,110
TOTAL MUNDIAL	7,259,902,243	360,985,492	3,366,261,156	832.50%	46.40%	1,515,204,150

NOTAS: (1) Las Estadísticas de Usuarios Mundiales del Internet fueron actualizadas en Noviembre 30, 2015. (2) Para ver información detallada, dé un clic sobre la región o el país correspondiente. (3) Los datos de población se basan en cifras para 2015 del US Census Bureau , de Eurostats, y de agencias locales de cada país. (4) Los datos de usuarios provienen de información publicada por Nielsen Online, por ITU , por Internet World Stats y de fuentes locales. (5) Los suscriptores de Facebook son de Noviembre 15, 2015, los últimos datos disponibles de dicha organización. (6) Estas estadísticas son propiedad intelectual de Miniwatts Marketing Group, se pueden citar, otorgando el debido crédito y estableciendo un enlace activo a www.exitoexportador.com . Copyright © 2001-2016, Miniwatts Marketing Group. Todos los derechos reservados.

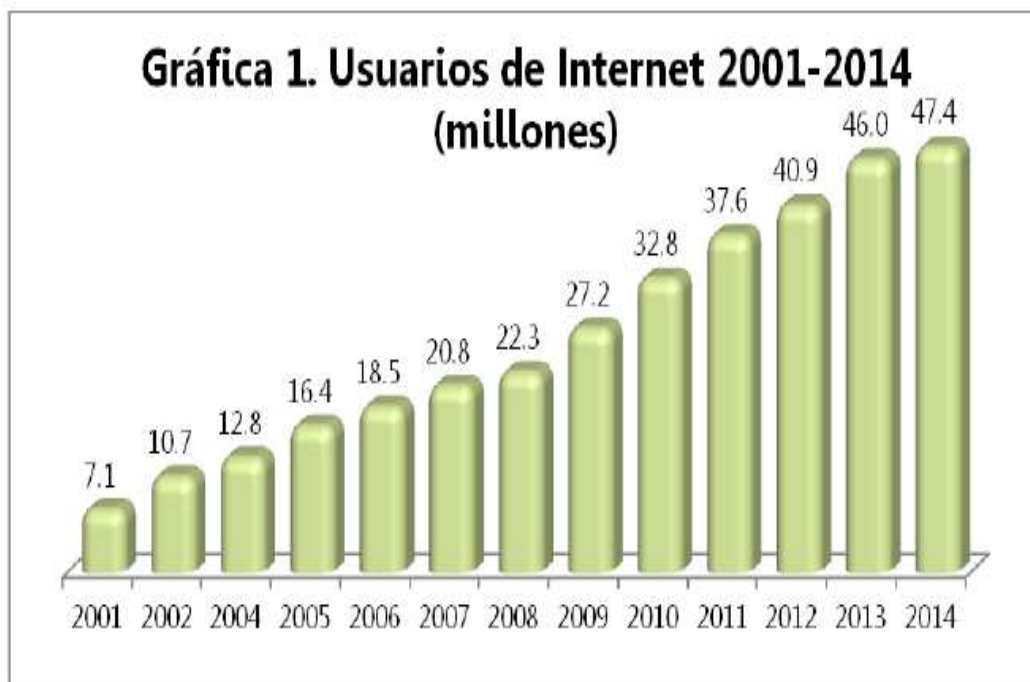
Internet en México

Es muy importante el poder contar con la generación de estadísticas, cuyo objetivo principal sea el medir el acceso y el uso que se las da a las TIC en los hogares, como parte esencial para analizar datos que permitan evaluar si los países están transitando hacia sociedades de la información.

Por ello resulta de mucha utilidad el conocer las estadísticas que proporciona en México el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, las cuales muestran el siguiente panorama.

En abril de 2014, había registradas en México 47.4 millones de personas de seis años o más usuarias de los servicios de Internet, que representaban aproximadamente el 44.4% de su población en ese intervalo de edad, lo cual significó una tasa anual de crecimiento de 12.5%, en el periodo de 2006 a 2014 (INEGI, 2015).

En la gráfica 1, tomada de INEGI (2015, pág. 2), se puede observar el fuerte incremento en el número de usuarios de Internet, que pasa de 7.1 millones en 2001 a 47.4 millones en 2014, teniendo un crecimiento de casi siete veces en el periodo señalado.



Fuente: Módulo sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en los Hogares (MODUTIH), 2014

Fuente: INEGI (2015, pág. 2)

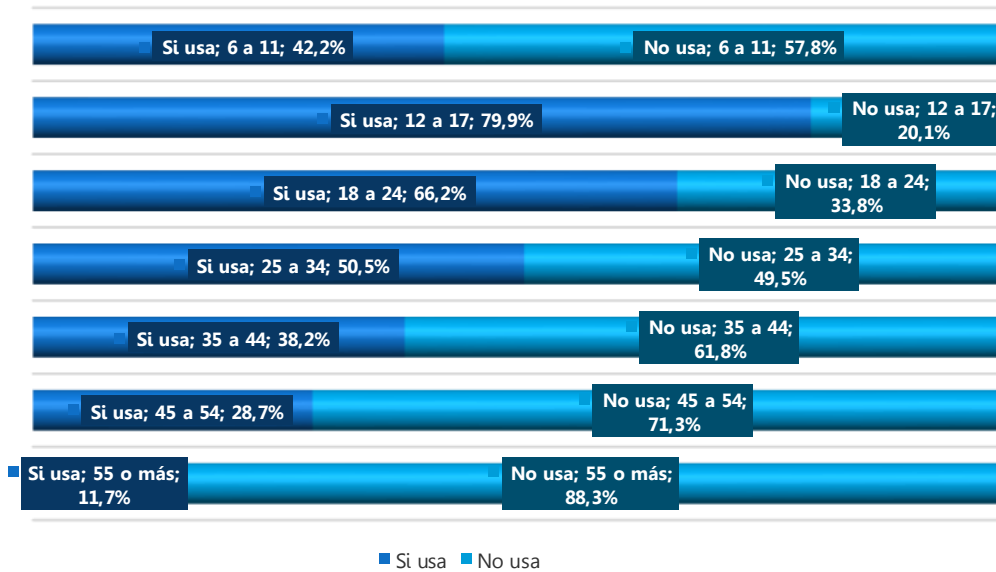
La gráfica 2 muestra que la población estudiantil encuentra su mayor volumen de usuarios de Internet en la población joven, por lo que resulta importante señalar que de acuerdo a las estadísticas del INEGI, en el acceso a las tecnologías digitales en 2014 predomina la población joven del país que va de los 12 a los 17 años, donde el 80% se declaró usuaria de Internet. Entre las edades de 6 a 11 años, el acceso es también muy significativo con un 42.2%.

Conforme aumenta la edad se registra una caída, ya que para el rango que va de 18 a 24 años, la proporción disminuye a dos de cada tres, mientras que la mitad de los adultos jóvenes, es decir, aquellos que van de 25 a 34 años, dispone de las habilidades y condiciones para realizar tareas específicas en Internet.

Cabe señalar que los internautas de más de 44 años totalizan menos de la mitad de la población

adulta, donde incluso entre los mayores de 55 años, al menos uno de cada diez señaló hacer uso de Internet.

Gráfica 2. Proporción de usuarios de internet por grupo de edad 2014

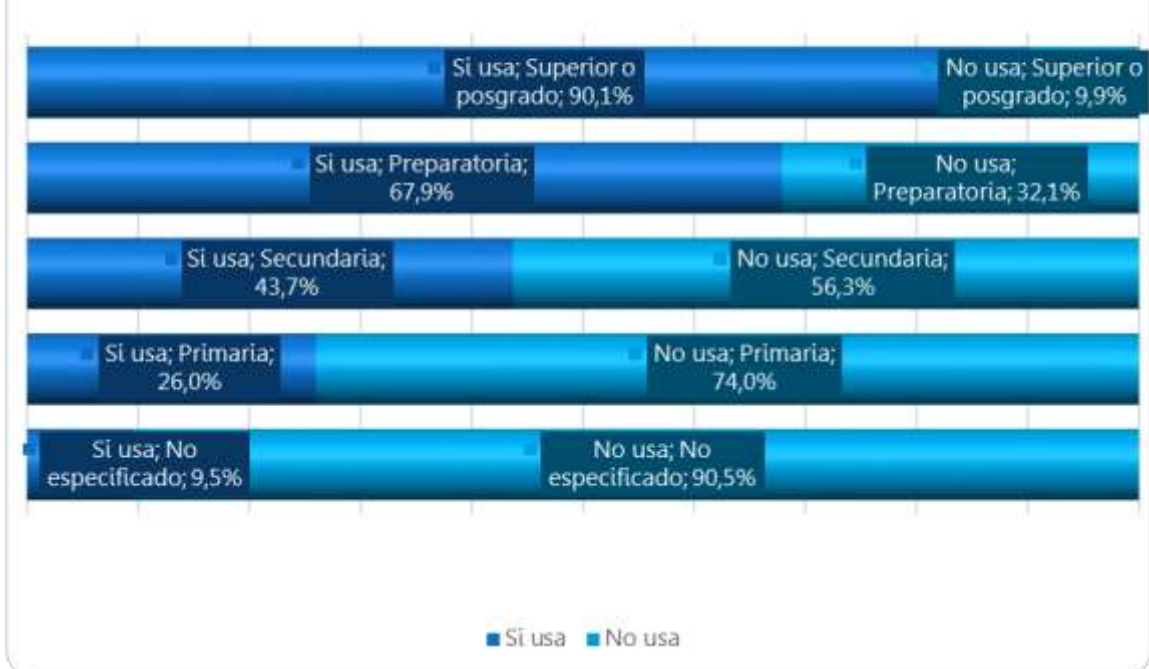


Fuente: (INEGI, 2015, pág. 3)

En la sociedad de la información y del conocimiento, el acceso a Internet se encuentra estrechamente ligado con el nivel de estudios, por lo que resalta el hecho que muestra la gráfica 3, donde en la población que cuenta con estudios de nivel superior, ya sea de licenciatura o posgrado, el 90% ha incorporado el uso de Internet en sus actividades habituales y el 67.9% de los que acreditaron el nivel medio superior, es decir preparatoria o equivalente, también lo han incorporado.

Conforme baja el nivel de estudios también lo hace el porcentaje de incorporación del uso de Internet en sus actividades habituales, ya que en el nivel secundaria, solamente lo usa el 43.7% y en el nivel de estudios de primaria, el 26%.

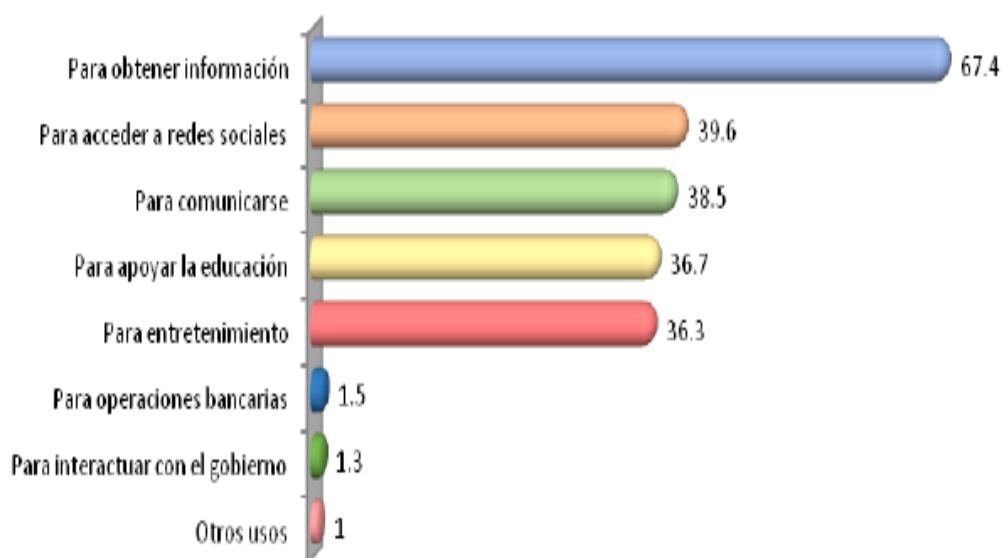
Gráfica 3. Proporción de usuarios de Internet por nivel de escolaridad 2014



Fuente: INEGI (2015, pág. 3)

La información del INEGI correspondiente a 2014 que muestra la gráfica 4 sobre el tipo de uso de Internet, la principal actividad realizada fue para obtener información con el 67.4%, mientras que en posiciones más lejanas se encuentran las actividades relativas al acceso a redes sociales (39.6%), como medio de comunicación (38.5%), y las actividades de apoyo a la educación, así como al entretenimiento, con una proporción casi idéntica (36%).

Gráfica 4. Usuarios de Internet por tipo de uso
2014

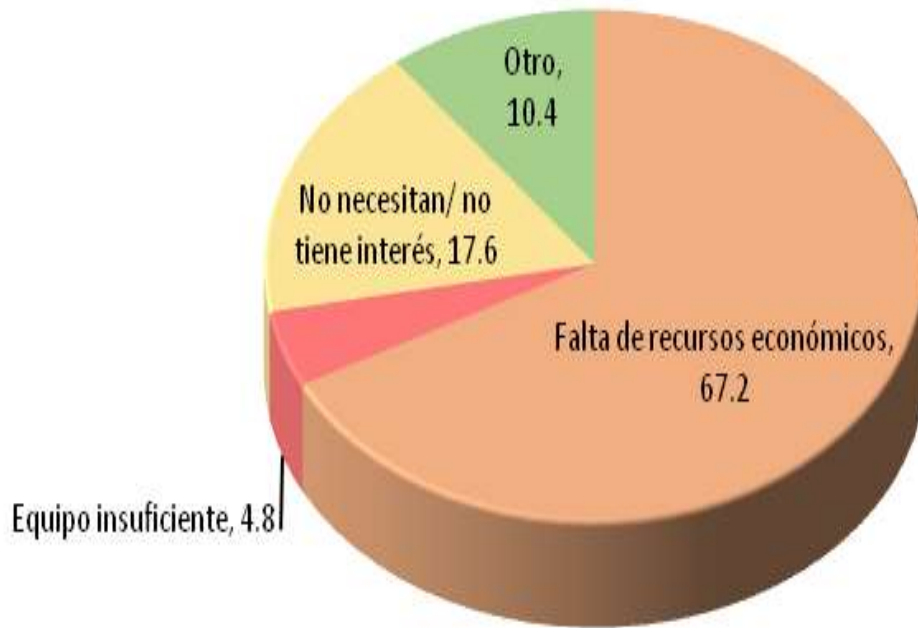


Las categorías no son excluyentes, por lo que la suma de las proporciones no es el 100 por ciento.

Fuente: INEGI (2015, pág. 4)

En la gráfica 5 se observa que de los 12 millones de hogares que poseen computadora, el 16% no cuenta con conexión a Internet; y de estos el 67.2% señalaron que es la falta de recursos económicos la principal limitación para poder conectarse, mientras que el 17.6% mostraron nulo interés o necesidad por obtener el servicio.

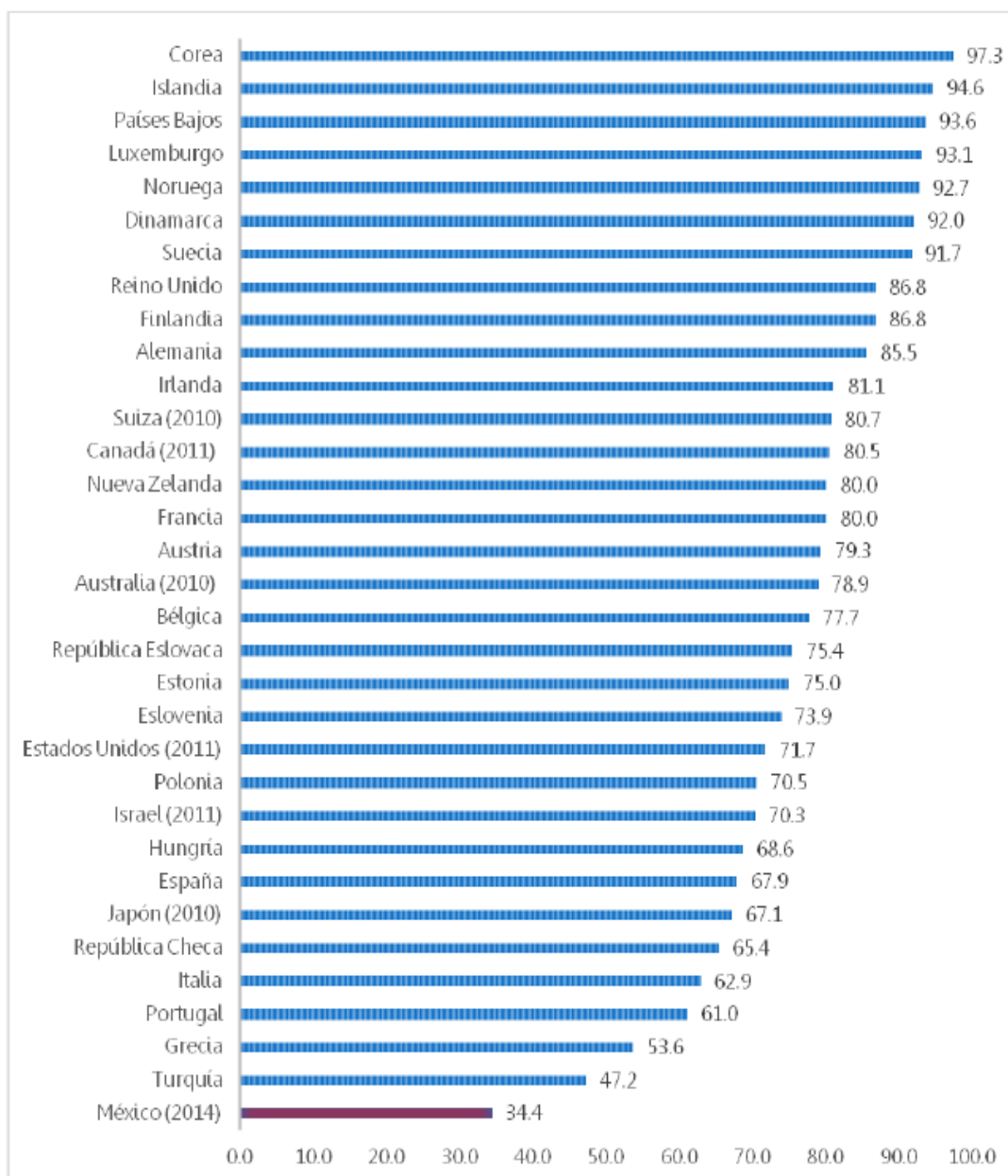
Gráfica 5. Distribución de hogares con computadora sin conexión a Internet por razón principal. 2014



Fuente: INEGI (2015, pág. 6)

La gráfica 6 muestra a los países miembros de la OCDE y el porcentaje para cada uno de ellos, de hogares con acceso a Internet. Destaca Corea en la parte alta con un 97.3%, mientras que México se encuentra en el último lugar con 34.4%.

Gráfica 6. Porcentaje de hogares con acceso a Internet en los países de la OCDE, 2012



Fuente: OCDE, ICT database, abril 2015.

Para México. INEGI. MODUTIH, 2014.

Fuente: INEGI (2015, pág. 7)

Conclusiones

En cuanto al acceso, México ha avanzado significativamente al interior del país, al crecer fuertemente el número de usuarios de Internet, al multiplicarse casi por siete, de 2001 al 2014. No sucede lo mismo cuando se analiza el escaso acceso en los niveles educativos de primaria y secundaria.

Sin embargo, al compararse con los otros miembros pertenecientes a la OCDE, México se sitúa en el último lugar, lo que muestra un rezago considerable de hogares con acceso a Internet. Este rezago lleva también a reflexión sobre el atraso en el tránsito hacia la sociedad de la información.

Trabajos citados

- Accenture. (2011). *La educación del siglo XXI. Una apuesta de futuro*. Recuperado el 03 de febrero de 2016, de Fundación de la Innovación Bankinter:
https://www.fundacionbankinter.org/documents/11036/16211/Publicacion+PDF+ES+FT_F_Educacion/1dadaa38-f22e-4caf-bbaf-367dff4b72c
- Álvarez, C. J. (enero-abril de 2007). *Los procesos de convergencia de la educación en el contexto de la sociedad red*. Recuperado el 05 de febrero de 2016, de Revista española de pedagogía. Año LXV, nº 236, p.p. 005-026:
https://www.researchgate.net/publication/279198400_Los_procesos_de_convergencia_de_la_educacion_en_el_contexto_de_la_sociedad_red
- Américas. (1994). *Teoría económica, crecimiento y educación*. Recuperado el 19 de enero de 2016, de Portal Educativo de Las Américas. Colección: La Educación. Número: (119) III:
http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_119/articulo2/teoria.aspx
- Buxarrais, E. M., & Ovide, E. (julio de 2011). *El impacto de las nuevas tecnologías en la educación en valores del siglo XXI*. Recuperado el 05 de febrero de 2016, de Sinéctica. Revista electrónica de educación. ITESO. No. 37:
http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/37_el_impacto_de_las_nuevas_tecnologias_en_la_educacion_en_valores_del_siglo_xxi.pdf
- Delors, J. (2009). *La educación encierra un tesoro*. Recuperado el 29 de enero de 2016, de UNESCO: http://ceups.educacion.unmsm.edu.pe/proyeccion_archivos/educacion-encierra-un-tesoro.pdf
- INEGI. (14 de mayo de 2015). *Estadísticas a propósito del ... día mundial del Internet*. Recuperado el 05 de febrero de 2016, de Instituto Nacional de Estadística y Geografía:
<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/saladeprensa/default.aspx>
- Pastor, A. M. (Noviembre de 2005). *Educación a distancia en el siglo XXI*. Recuperado el 19 de febrero de 2016, de Apertura, Año 5, núm. 2 (nueva época) \ ISSN 1665 - 6180:
<http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=3&sid=726754f6-7f90-4fd1-8631-72a65717d4d7%40sessionmgr4001&hid=4207&bdata=JnNpdGU9ZWZwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=31599704&db=zbh>
- UIT. (2014). *Manual para la medición del uso y el acceso a las TIC por los hogares y las personas*. Recuperado el 05 de febrero de 2016, de Unión Internacional de

Telecomunicaciones: http://www.itu.int/dms_pub/itu-d/opb/ind/D-IND-ITCMEAS-2014-PDF-S.pdf

UNESCO. (2000). *Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: visión y acción*. Recuperado el 03 de febrero de 2016, de *Rev Cubana Educ Med Super* 2000;14(3)253-69:
<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=330acdb3-7ba4-4f77-a94c-c2dee2e18b9b%40sessionmgr4004&vid=0&hid=4112>

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado el 19 de enero de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

UNESCO. (2014). *El desarrollo sostenible empieza por la educación*. Recuperado el 03 de febrero de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230508s.pdf>

CULTURA MEDIÁTICA Y CULTURA DIGITAL: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA A LAS INFLUENCIAS EN LAS IDENTIDADES DIGITALES DE LOS Y LAS JÓVENES

Soraya Calvo González

Universidad de Oviedo

calvosoraya@uniovi.es

No existe una cultura única en Internet, ni Internet es una cultura única por sí misma pues la tecnología tiene tantos significados culturales diferentes como contextos en los que es desplegada. Por tanto, es importante atender a las identidades en internet en función del interés a partir del que son desplegadas: identidades personales, profesionales, activistas, etc. Cada cultura refiere e influye en un colectivo concreto, permeando eso sí un universo global creado por las diferentes interacciones y los diferentes intereses de la sociedad, cuyos límites son más relativos que absolutos. Proponemos una revisión teórica orientada al estudio de identidades digitales personales y emocionales de personas jóvenes.

Cultura mediática, identidades digitales, relaciones emocionales, estereotipos, género.

1. El concepto de identidad en la sociedad red

En un espacio cambiante y en continua transformación, las identidades pasan de ser un rasgo permanente de la persona para convertirse en circunstancias “mutables” (Bernete, 2010) que se retroalimentan, modifican y tienden a conjugarse en conjunto, atendiendo a características globales de cada micro escenario de expresión. Para entender el concepto de “identidad digital” primero debemos acudir al concepto de “identidad”, y atender a las discusiones que sobre el mismo se han ido sucediendo a lo largo de los años. El concepto de identidad ha suscitado polémica por la dificultad para dar una definición objetiva, alejada de ideologías, y que atendiera a las diferentes realidades que la multiculturalidad dibuja. En un momento globalizado es más complejo aún si cabe dar forma teórica al concepto, y autores como Lévi Strauss (1981), Samuel Huntington (2004) o Néstor García Canclini (1995) han desplegado, multidisciplinariamente (aunque con una preponderancia antropológica) ideas de como la cultura, los grupos y el poder han ido influyendo en las identidades individuales y colectivas.

Para Lévi Strauss (1981, 368:369) la idea de identidad es, en esencia, teórica, lo que quiere decir que por sí misma no se corresponde con la vivencia experiencial, pero es útil para entender cómo se configuran los grupos, tanto en sus elementos comunes como en los elementos diferenciadores, que marcan distancia con el resto de grupos. Castells (2001) pone el énfasis en la creación de la identidad como algo personal y significativo, en donde la vivencia y lo simbólico juegan un papel fundamental para un proceso que es propio, y que va del individuo a la sociedad.

Además, entendemos las identidades como posibilitadoras de interacciones, en tanto que permiten jugar con la imagen y con la idea del “yo”, desplegando diferentes técnicas según objetivos e intenciones de relación, llegando a una tendencia performativa y móvil (Bernete, 2010). Este es un rasgo esencial de las identidades de los y las jóvenes, grandes consumidores y consumidoras de los medios, que reciben múltiples influencias que formarán parte de ese juego de posicionamiento social y digital.

Para Bernete (2010), las identidades juveniles atienden a los diferentes criterios de identificación, que en el caso de este colectivo son amplios y muy diversos, tanto que lo que en muchos casos define a las identidades juveniles no es lo que se representa de lo que ellos y ellas son, si no lo evidenciado de lo que no son, lo que no está a su alcance.

Si bien no existe unanimidad acerca del significado de identidad y han corrido ríos de tinta debatiendo, reformulando y actualizando antiguas definiciones, uno de los rasgos que tienen en común las ideas referentes a la visión de este concepto es que las identidades sirven para distinguirnos entre sujetos, en función de los aspectos identitarios en los que nos vemos inmersos tanto en forma positiva (los aceptamos) como en forma negativa (los rechazamos o no los incluimos). Es decir, la identidad es nuestra forma, consciente, de posicionarnos en el mundo.

2. Cultura global, cultura dominante

La idea de identidad está estrechamente relacionada con la de cultura. La hermenéutica, el estructuralismo, etc. han ido deconstruyendo el concepto de “cultura”, tanto que ha pasado de ser un concepto “total” a ser entendido en forma “factorial”: de asumirse como una tendencia global y extensa a ser reproducida en pequeñas dosis que aluden a aspectos muy concretos de esa tendencia global. La cultura deja de ser un “todo” y se deshace en pequeñas representaciones diferenciadas que son comunicadas, visualizadas, escuchadas, aprendidas... en definitiva, transmitidas. A tenor de esta idea surge el término de “meme” (Dawkins, 2000) y, en esa misma línea pero centrándose en específico en el caso de Internet, el de “artefacto cultural” (Hine, 2004). Si nos detenemos en el concepto de “meme”, podemos definirlo como la unidad de información cultural que se transmite socialmente a través de distintos mecanismos de reproducción, y que se agrupa en dimensiones culturales (Dawkins, 2010). Estos memes son pequeñas muestras de la cultura dominante, tangibles y memorizables. Uno de los mecanismos de reproducción de los memes es, por excelencia, los medios de comunicación.

Nuestro objetivo es analizar culturas mediáticas complejas y repletas de esas pequeñas dosis de cultura que empañan idearios colectivos y se absorben de múltiples fuentes que aparecen dispersas. Detectar los “memes” vigentes en el colectivo concreto de estudio forma parte de los objetivos de cualquier proceso de investigación en el que podemos involucrarnos partiendo de esta idea teórica.

No existe una cultura única en Internet, ni Internet es una cultura única por sí misma pues *“la tecnología tiene significados culturales diferentes según los contextos en que es empleada”* (Hine, 2004:43). Es por tanto que es importante atender a las identidades en internet en función

del interés a partir del que son desplegadas: identidades personales, profesionales, activistas, etc. Cada cultura refiere e influye en un colectivo concreto, permeando eso sí un universo global creado por las diferentes interacciones y los diferentes intereses de la sociedad (Hine, 2004) cuyos límites son más relativos que absolutos. En este caso, vamos a centrarnos en profundidad en las identidades digitales personales y emocionales de los y las jóvenes, por lo que debemos atender a la cultura que es significativa para ellos y ellas.

Aunque no existe una cultura única en Internet, si existe una cultura dominante. A pesar de ser una tecnología considerada, hasta hace pocos años, como “nueva”, Internet hace las veces de repositorio actualizado de “viejas” tecnologías, tales como la telefonía, la radiodifusión, la informática y el mundo editorial (Barker y Tucker, 1990; Díaz-Noci, 2010). Acceder a todas ellas en conjunto facilita en gran medida la recepción, pero también la emisión. Históricamente los medios de comunicación han sido controlados por los poderes económicos, políticos e ideológicos; y a pesar de que la Web 2.0 defiende que *“todo transmisor puede ser receptor, todo receptor puede ser transmisor”* (Pasquali, 1963 en Barranquero, 2007:117); lo cierto es que el control de la Red, y por tanto de las culturas presentes en ella, es una estrategia conscientemente aplicada por las super-estructuras y los poderes globalizadores. Para Cristina Fraga *“los modelos de referencia en los que se apoyan (los medios) así como las pautas de comportamiento que proyectan, contribuyen a perpetuar el orden establecido al mismo tiempo que tienden a reforzarlo”* (Fraga, 2006:5).

Linda Leung (2007) analiza en su obra “Etnicidad virtual” como se representan las minorías étnicas, de raza y culturales en la World Wide Web frente a las representaciones que esa World Wide Web y, por extensión, los mass media que se despliegan directa o indirectamente en esa red, hace de esas minorías, contraponiendo visiones internas con visiones externas generadas por el poder. La autora defiende que existe una lucha entre la “mirada blanca”, que podríamos también considerar occidental, de clase media y heterosexual, y las miradas minoritarias; así como que *“las cuestiones de la representación en la red no se pueden aislar de las cuestiones de la producción, distribución y consumo”* (Leung, 2007:226). Influencia explícita, por tanto, de las tendencias de la sociedad “des-conectada” en la sociedad “conectada”, si es que somos capaces, en estos momentos, de separar ambas caras de nuestro marco de vida.

El ideario cultural colectivo está conformado en su mayoría por la influencia de los mass media. Es necesario hacer una reflexión sobre como esos mass media y, por tanto, el mercado en el que se mueven, van a modelar las ideas de género, identidad y desarrollo personal y social que los chicos y las chicas conocen. *“La política y la economía, la amistad y la sexualidad, la sanidad y el arte se aprenden, se aprecian y se desprecian usando las TIC, que se han convertido, por tanto, en elementos constituyentes de la cultura de quienes ahora son jóvenes.”* (Bernete, 2007:89)

Si retomamos la idea de “cultura dominante” como una cosmovisión occidental, blanca y heterocentrista, está claro que el papel de las teorías de “los colectivos minoritarios/minoritarizados” (género, multiculturalidad, sur, riesgos de exclusión...) es el de

visibilizar otras realidades con fuerza social cuyas presencias han sido acalladas. De esta manera, al dar presencia a estas minorías se abrirá un nuevo espacio de actividad y germen para la construcción de coherencias alternativas que enriquezcan la visión de la sociedad, de la cultura y, por tanto, las identidades.

Es importante atender a la necesidad de profundizar en los personajes, no necesariamente personalizables, que se asientan tras los mensajes más lanzados y reforzados. Es probable que esos personajes determinen y definan sustancialmente los “*modelos representacionales (que) forman parte, también, del imaginario colectivo que se ha ido configurando por la influencia de los grupos mediáticos*” (Aparici, 2010a:37). No podemos obviar como los mitos y las normatividades tanto de género, como de raza, etnia, modelo socioeconómico, religión... intervienen en la construcción de los mensajes, y por tanto, de las realidades “individuales” y “generacionales”. En la transmisión de esos mitos los medios de consumo masivo, como la televisión más comercial o las revistas para adolescentes, juegan con ventaja, por su significatividad y su presencia informal y popular, respecto a otras estructuras de transmisión formales o educativas (Buckingham y Bragg, 2003).

3. Medios y capital: El mercado de la información

Que el mercado domina ya las políticas es casi un axioma universal. Los medios son generadores de opinión, muchas veces en formato unidireccional. Ese poder que los medios poseen es razón más que suficiente para que su control esté siendo disputado por aquellas fuerzas que buscan perpetuar sistemas de producción, consumo y vida.

El mercado de los mass media ha evolucionado y recorrido el camino hacia nuestros días de la mano de Internet. Controlar los medios de masas es controlar las reacciones, las ideas, y el pensamiento de los y las que beben constantemente de ellos. Y al ser seres sociales necesitamos información para enfrentarnos a esa socialización buscada y pretendida. Nos han educado en una cultura de los medios, pero no nos han educado para los medios (Aparici, 2010b), por lo que nos faltan mecanismos y recursos para enfrentarnos a ellos de forma activa y reflexiva. Sin embargo, conviven con nosotros, los interiorizamos, y son fuente de información que referenciar y a la que acudir.

Este mercado se asienta con fuerza en la falacia de la democratización de la información, en la firme creencia de que todos podemos (y debemos, para ser ciudadanos activos) acceder a informaciones plurales y diversas. Sin embargo, a los mass media no les interesa una toma de decisión activa y popularizada, un pensamiento disruptivo...y mucho menos, una conciencia de unión, de grupo... o lo que es lo mismo, una búsqueda de intereses comunes por parte de uno o varios colectivos. “*La gente busca sentido al mundo colectivamente*” (Aparici, 2010a: 24).

Los grandes medios (y las industrias que penden de estos medios) son parte del sistema, de un sistema que se articula en torno a informaciones concretas, en donde las fuentes de información (concreta) se legitiman como estandartes del saber y de cultura globalizada, única, global. Tras ese dibujo público, encontramos una realidad diferente: “*Los medios de masas de verdad intentan básicamente distraer a la gente. Que hagan cualquier otra cosa, pero que no*

nos molesten (a nosotros, la gente que manda). Que les interesen los deportes profesionales, por ejemplo. Dejemos que se vuelvan locos con ellos, o con escándalos sexuales, o con las personalidades y sus problemas o algo así" (Chomsky en Korin, 2007:5). Por simplificar: desviar la información de sus inflexiones más dramáticas tiene un objetivo, el objetivo de reproducir ciertas ideas, de evitar la disidencia, de mantener un orden social y vertebrador. Las informaciones que nos llegan están manipuladas, si bien no siempre en contenido, si en continente, tendencia y esquema de gravedad. Esa manipulación se erige con una intencionalidad y un fin: Que el mundo siga como está.

Y esos mensajes lanzados por los medios se instalan en los seres, sujetándolos a una estructura sociopolítica concreta. Siguiendo a Robyn Quin (1997) podemos entender cómo las ideologías se conectan tanto a nuestros corazones como a nuestras cabezas sin ser, en muchos casos, conscientes de ello. Nacemos, crecemos, nos formamos, nos desarrollamos y morimos con una banda sonora/visual en la que dominan los mensajes informativos más o menos coercitivos. Los simbolismos (y nuestra puesta en marcha de los mismos) juegan en contra de nuestra capacidad de reacción. Lo familiar se hace veraz. Es objetivo porque "así lo he vivido". Y en un colectivo que puede ser catalogado como de "nativo digital" esto se hace más fuerte por la naturaleza "multicanal" / "multiplataforma" en la que se desarrollan.

A pesar de todo ello, la fuerza de las estructuras de poder en Internet es en ocasiones palpado y posteriormente denunciado por usuarios y usuarias. En el estudio "Jóvenes en los medios" publicado por el Injuve en el año 2007 ya se evidenciaba la situación con declaraciones en las que jóvenes mostraban sus quejas sobre la manera en que los medios de comunicación generalizaban y vendían ideología. A pesar de ello, *"en todo caso, tras la queja genérica y el posicionamiento pasivo, aportan otra batería de argumentos matizadores, que hacen su posición todavía más ambigua: "no queda otra" que generalizar en los medios, pues es imposible mostrar todas las particularidades"* (Rodríguez y Megías, 2007:109). ¿Podemos derivar esta tendencia en lucha activa? ¿es posible una educación que cambie, y no favorezca la transmisión? ¿puede ser la apropiación de los medios una estrategia de transformación económica y social

4. El enfoque de género en el estudio de la cultura audiovisual de las personas jóvenes

Los estudios de género han realizado importantes contribuciones a los estudios culturales sobre los medios y estas contribuciones nos proporcionan un conocimiento relevante para guiar la práctica de la educación mediática en la enseñanza universitaria que no deberíamos desaprovechar (Buckingham, 2003). Los estudios culturales de género han puesto a nuestro conocimiento cómo funcionan los medios de comunicación actuales en la construcción de la identidad femenina y como perpetúan la desigualdad a través de mecanismos sofisticados y más sutiles.

El análisis de las representaciones mediáticas de género que veníamos haciendo partiendo del análisis de estereotipos, de la identificación de las imágenes negativas sobre la mujer o de la mirada masculina, tienen actualmente un limitado poder explicativo en el nuevo contexto de los

medios de comunicación. Este tipo de tendencias en la representación de las mujeres han sido modificadas por la publicidad, un sector que basa su subsistencia en el buen conocimiento de los gustos de la audiencia y de sus modificaciones. Esta industria, concedora de los cambios sociales operados en las últimas décadas, ha creado nuevas formas de estereotipia más sutiles, con representaciones de las mujeres encerradas en su feminidad y nuevas formas de opresión simbólica a través de la sexualización de sus cuerpos como base para una estricta política de auto-control y de vigilancia de las mujeres. Son representaciones en las que las mujeres se muestran poderosas y liberadas y que, a su vez, incorporan mensajes claramente feministas pero muy individualizados, que desvirtúan las propuestas feministas convirtiéndolas, a ellas y al propio feminismo, en obstáculos engorrosos para las mujeres jóvenes. Estos obstáculos parecen impedirles el disfrute de las propuestas y la felicidad ilimitada que les promete la economía neoliberal a través del consumo.

La concepción de género en un momento de posmodernidad tiene múltiples significantes y significados, siendo imposible una determinación estanca que no tenga en cuenta cada circunstancia espacio-temporal. Siguiendo a Butler (2007:70) *“El género es una complejidad cuya totalidad se posterga de manera permanente, nunca aparece completa en una determinada coyuntura en el tiempo. Así, una coalición abierta creará identidades que alternadamente se instauren y se abandonen en función de los objetivos del momento”*. El carácter cambiante, de movimiento e intensidad, es lo que también dota de peculiaridad a la sociedad del conocimiento, incorporándose ambas visiones en una misma corriente de pensamiento plural.

Para entender el papel de las mujeres en los medios de comunicación es imprescindible preguntarnos quienes acceden a esos medios y cuáles son las condiciones de ese acceso. En nuestro país el acceso de las mujeres a las TIC está avanzando, aunque sigue siendo la primera brecha digital de género (BDG) según el estudio “La brecha digital de género en España: Análisis Multinivel” publicado por el Instituto de la Mujer en el año 2012. En el caso de las mujeres jóvenes, todavía existen dificultades a la hora de hablar de iniciativas digitales y de comunicación promovidas por las mujeres, o lo que es lo mismo, de un empoderamiento de las TICs por parte de ellas. Se usan, pero no se incorporan como herramienta de poder, de decisión y fuerza social. De esta manera, detectamos un problema de base: No hay presencia significativa de las mujeres en la sociedad de la información, no hay inclusión TIC.

Las desigualdades entre hombres y mujeres no solamente pertenecen al mundo analógico. A pesar de que hay estudios que sentencian que la convivencia los sexos “on-line” va rompiendo lanzas en favor de una igualdad real entre hombres y mujeres y una debilidad de *“la imagen estereotipada del género femenino”* (Renau, 2012:105), una de las últimas investigaciones sobre el tema realizada por la Universidad de Bath (Inglaterra) justifica como existe una brecha diferenciadora relevante por géneros en cuanto al tipo de uso que se le da a la red: ellos usan Internet para más cosas que las mujeres, que se limitan a orientarlo como medio para comunicarse (Joiner et al., 2012). Por otra parte, los estudios de mercado, como el realizado plurianualmente por Ogilvy&Mather y Microsoft llamado “Digital Divas”, siguen dando una visión

de la mujer como sujeto orientado al consumo de productos de belleza, corazón y moda. ¿Cómo romper esta dialéctica en conflicto, reformulando el papel de la mujer en los medios y en la sociedad?

Históricamente ha existido un movimiento feminista que ha luchado por conseguir presencia y esencia dentro del mundo tecnológico: el “ciberfeminismo”. El término fue acuñado por Sadie Plant, activista, en la década de los 90, y pretendía definir un nexo de unión liberador entre mujer y máquina que superara la dicotomía de la tradicional concepción de sexo y de género, utilizando las TIC como herramienta de lucha y analizando los mensajes que desde la sociedad red se emiten con el fin de debilitar la hegemonía del hombre (Plant, 1998). Diversas tendencias dentro del ciberfeminismo dieron lugar a actuaciones más o menos críticas: Desde las guerrillas ciberfeministas de creación y hackeo de websites, pasando por la involucración activa en la iniciativa “Net Art” (Greene, 2000). Como aspecto más teórico del ciberfeminismo se escribió el manifiesto “Cyborg”, que anula la presencia del cuerpo como parte de la identidad de la mujer en el espacio digital (Haraway, 1995).

De estas luchas podemos sacar varias conclusiones que pueden resumirse en un pensamiento profundamente vinculado con la educomunicación: Internet da la posibilidad de visibilizar ideologías minoritarias en espacios previamente minoritarios, pero que pueden superar su colectivo objetivo inicial, usando los ordenadores para calar en la sociedad global.

Autores como Castaño (2005) consideran que para superar situaciones de desequilibrio es imprescindible trabajar mediáticamente con aspectos técnicos como la fluidez, la capacidad de programación, de diseño, etc., pero también actitudinales, como la participación en la gestión y en la toma de decisiones en aquellos entornos formales e informales de gobierno y organización social. Esta capacidad se ve limitada por las barreras existentes que ponen trabas a la participación en los estudios y carreras relacionados con estas tecnologías, como aquellos estereotipos que relacionan a las mujeres con trabajos más relacionados con lo asistencial y el cuidado. Esto repercute directamente en el aprovechamiento en clave de género de las tecnologías: Las mujeres que no pertenecen a la cultura dominante ven perpetuada su situación por no poder participar en ese sistema que las está marginando (Marcelle, 2000). Bucle infinito que solo puede resolverse rompiendo la dinámica que reproduce constantemente por sí misma: La exclusión digital genera exclusión social, pues ambos mundos están entrelazados y son caras de una misma experiencia vital. Dicho de otra forma, una inclusión digital también va a favorecer positivamente una inclusión social.

Para una verdadera transformación *“es necesario abogar por una nueva realidad comunicativa y tecnológica en contraposición con la vieja ideología sexista y patriarcal”* (Fraga, 2006:7). Podemos abogar por esa nueva realidad comunicativa cimentando unas bases fuertes que nos haga partícipes activos de la sociedad de la información, y eso solo es posible siendo capaces de entender, reconstruir y participar en la misma a través de los medios de comunicación. Por ello, la formación de futuros y futuras profesionales de la educación debe priorizar esta competencia que reinvertirá en la sociedad y en la cultura a través del propio proceso de E-A.

5. Bibliografía

- Aparici, R. et. al. (2010a) La construcción de la realidad en los medios de comunicación. UNED, Madrid.
- Aparici, R. (2010b) Educomunicación: más allá del 2.0. Gedisa, Barcelona.
- Barker, J. y Tucker, R. (1990) The interactive learning revolution: multimedia in education and training. Kogan Page, Londres.
- Barranquero, A. (2007) Conceptos, instrumentos y desafíos de la edu-comunicación para el cambio social. Revista Comunicar Nº 29.
- Bernete, F. (2010) Identidad e integración de los jóvenes en el mundo adulto en la era de la cultura digital. Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones", Nº3, Art. 4.
- Buckingham, D. (2003) Media education: Literacy, learning and contemporary culture. Cambridge
- Buckingham, D. y Bragg, S. (2003) Young people media and personal relationships. Institute of education, Londres.
- Butler, J. (2007) El Género en disputa. Paidós, Barcelona
- Castaño, C. (2005) Las Mujeres y la tecnología de la información, Alianza Editorial, Madrid.
- Castells, M. (2001) La era de la información. Alianza Editorial, Madrid.
- Dawkins, R. (2000). El gen egoísta. Salvat Editores, Barcelona.
- Díaz-Noci, J. (2010) Medios de comunicación en internet: algunas tendencias". El profesional de la información, Nº. 6, pp. 561-567
- Fraga, C. (2006). Las mujeres y los medios de comunicación: una relación controvertida. Comunicación e Ciudadanía, Nº1.
- García, N. (1995) Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. Grijalbo, México
- Greene, R. (2000) Una historia del Arte de Internet. Artforum.
- Haraway, D. (1995) Ciencia Cyborgs y Mujeres: La reinención de la naturaleza. Cátedra, Madrid.
- Hine, C. (2004) Etnografía virtual. Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad UOC, Barcelona.
- Huntington, S. (2004) Who Are We? The Challenges to America's National Identity. Simon & Schuster. USA.
- Joiner, R., Gavin, J., Brosnan, M., Cromby, J., Gregory, H., Guiller, J., Maras, P. and Moon, A. (2012) Gender, internet experience, internet identification and internet anxiety: a ten year follow-up. Cyberpsychology, Behavior, and SocialNetworking, Nº 15, pp. 370-372.
- Korin, E. (2007) Los lenguajes de la comunicación de masa. UNESCO, Pérez-
- Levi-Straus, C. (1981) Las estructuras elementales del parentesco, Paidós, Barcelona.
- Leung, L. (2007) Etnicidad Virtual: Raza, Resistencia y World Wide Web. Gedisa, Barcelona.
- Marcelle, G.M. (2000) Trasforming Information & Comunicación Technologies for Gender Equality, Gender in Development Programme, UNDP.

- Mateo, M., y Guitert, M. (2007). La dimensión social del aprendizaje colaborativo virtual. RED. Revista de Educación a Distancia, Nº 18. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/18>. Consultado por última vez el 8 de mayo de 2013.
- Ogilvy&Mather y Microsoft (2009) Digital Divas. Disponible en http://www.ogilvy.com/On-Our-Minds/Articles/digital_divas.aspx. Consultado el 3 de febrero de 2016.
- Plant, S. (1998) Ceros+ Uno: Mujeres Digitales+ La nueva tecnocultura. Editorial Destino, Barcelona.
- Quin, R. y Macmahon, B. (1997) Historias y Estereotipos. La Torre, Madrid.
- Renau, V. (2012) Redes sociales on-line, género y construcción del self. Aloma. Nº 30, pp. 97-110.
- Rodríguez, E. y Megías, I. (2007) Jóvenes en los Medios. Injuve, Madrid. Disponible en http://www.fad.es/sala_lectura/jovenesenlosmedios.pdf. Consultado por última vez el 2 de febrero del 2016.
- VVAA (2012) La brecha digital de género en España: análisis multinivel. Instituto de la Mujer, Madrid. Disponible en <http://www.inmujer.gob.es/actualidad/noticias/2012/mayo/docs/brechaDigital.pdf> Consultado por última vez el 5 de febrero de 2016.

LA COBERTURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO DE LAS MUJERES MEXICANAS EN VEINTE AÑOS (1993-2013)

María Cristina Laura Gómez Aguirre

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
laura.gomez@correo.buap.mx

Omar Gerardo Aguirre Ibarra

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
omar.aguirre@correo.buap.mx

Korina Gutiérrez Ramírez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
koryfem@hotmail.com

Esteban Miguel León Ochoa

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
esleon8a@gmail.com

Resumen

Este trabajo inicia con una descripción general de las políticas que se han dictado a nivel internacional en materia de educación superior y equidad de género, así como de los principales objetivos y estrategias planteados en México en torno a este tema.

Mediante el método descriptivo se exponen los datos de cobertura en educación superior desagregados por género en el período de 1993 a 2013. Además, se muestra el comparativo de los mismos indicadores con los datos correspondientes para las mujeres en la región de América Latina.

Por último, se mencionan las que se consideran son las principales debilidades de la política educativa que se detectan en este tenor y que están dificultado el logro de la equidad en la ampliación de la cobertura en la matrícula de las mujeres mexicanas en la educación superior.

Palabras clave: Educación superior, cobertura, género, política educativa, equidad

Introducción

Las transformaciones económicas, políticas y tecnológicas que han caracterizado a las sociedades en los últimos tiempos han hecho que se desplieguen cambios de gran alcance en el ámbito de la producción, los servicios, la vida cotidiana, la organización social, la educación y la cultura en general. Sin embargo, al mismo tiempo que se avanza hacia la construcción de una sociedad global con mejores posibilidades de comunicación y de acceso a la información, también se hacen cada vez mayores los procesos de desigualdad económica y marginación social.

La educación superior no es ajena a este contexto, por el contrario, a pesar de que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha enfatizado que esta es un derecho humano y un bien público que genera el desarrollo social de los países; no se ha logrado el acceso a este nivel educativo según las demandas y necesidades de la población sin que medien actos de discriminación basados en la edad, la raza, el sexo o el origen socioeconómico.

Ante esta situación, el tema de la equidad de género en la educación se ha convertido en uno de los retos fundamentales de los sistemas educativos en el siglo XXI, particularmente en lo que concierne a la participación de las mujeres en los estudios universitarios, pues a pesar de

que se han tenido importantes avances en cuanto a su incorporación a las universidades “todavía subsisten distintos obstáculos de índole socioeconómica, cultural y política que impiden su pleno acceso e integración efectiva”, según se afirma en la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI de 1998 y se reitera en la de 2009, en la que se declara que la población femenina todavía sufre “considerables disparidades que constituyen una importante fuente de desigualdad”. Por tal razón, se destaca la urgencia de diseñar estrategias que permitan construir espacios académicos equitativos, incluyentes, respetuosos de los derechos humanos y en los que se superen los estereotipos de género, de tal manera que se incremente el acceso y promoción de las mujeres en todas las áreas y disciplinas en función únicamente de sus preferencias vocacionales y méritos académicos.

En México existe un claro reconocimiento desde las políticas públicas de que si no se logra la participación de la población femenina en todos los ámbitos de la vida nacional, se mantendrán las barreras en el desarrollo económico, político y social del país; de ahí la importancia que tienen las instituciones de educación superior (IES) en la construcción de una sociedad diversa, democrática, equitativa e incluyente. Es así que en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) del sexenio 2013-2018, el gobierno mexicano propone como una de sus metas estratégicas lograr la equidad en el sistema escolar, pues se afirma que este es uno de los retos fundamentales que se enfrenta actualmente, particularmente en el caso de la educación superior.

Ejemplo de esta preocupación se evidencia en el hecho de que la perspectiva de género esté presente de manera transversal en todas las políticas públicas de la presente administración y, de manera aún más específica, en el ámbito educativo a través del Programa Sectorial de Educación (2013) que emite la Secretaría de Educación Pública y desde el que se propone “Impulsar la perspectiva de género y de derechos humanos en la planeación y evaluación del sector educativo”. Además, se plantea promover en todos los niveles escolares el acceso y permanencia de las mujeres así como la conclusión oportuna de sus estudios; con lo cual se busca contribuir a eliminar los estereotipos de género en el sistema educativo y construir una cultura de equidad y respeto a los derechos humanos.

En el diagnóstico con el que inicia el apartado referido al ámbito educativo del PND y que se retoma en el PSE, se destaca que en el ciclo escolar 2012-2013 en el nivel básico, la cobertura en general correspondió al 93.3%, lo que significó un 92.7% para el total de la población de hombres y un 93% para la de las mujeres. Esta misma situación se presentó en la educación media superior, en donde para el período de tiempo referido se alcanzó un 65.9% de cobertura, mismo que desagregado por género correspondió al 64.9% para el total de los varones y un 66.8% para la población de mujeres. Es decir, en los dos primeros niveles de educación que integran el sistema educativo mexicano encontramos que en el ciclo escolar mencionado, hubo un predominio de participación alumnas en estos grados académicos. Sin embargo, esta tendencia se detuvo precisamente en el siguiente nivel escolar, ya que a partir de los estudios de licenciatura la situación se revierte. De este modo tenemos que para la generación 2012, la cobertura total fue de 28.6%, de la cual la población de hombres se vio cubierta en un 29.4% del total, mientras que la femenina sólo en un 27.8% del total.

De acuerdo con esta información, la situación no ha mejorado, es decir, la tendencia a una menor presencia de mujeres que de hombres en la educación superior se mantiene, por lo que es urgente que se trabaje desde las políticas públicas para reducir las brechas de acceso a través de una amplia perspectiva de inclusión que erradique toda forma de discriminación basada en el género.

El PND también establece como una de las metas de este período de gobierno, lograr que en el país se amplíen las oportunidades de acceso y permanencia a las instituciones escolares para todas las regiones y sectores de la población, para ello plantea como indispensable lograr una igualdad sustantiva entre mujeres y hombres que se refleje en cada uno de los niveles escolares y en todos los ámbitos de la cultura. De manera específica, el Objetivo 3.2, de dicho

plan declara el propósito de “articular la educación, la ciencia y el desarrollo tecnológico para lograr una sociedad más justa y próspera” a través de garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo. Su principal línea de acción consiste en impulsar el acceso y permanencia de las mujeres en el sistema educativo, así como la conclusión oportuna de sus estudios, por lo que recomienda dar especial seguimiento a sus tasas de matriculación y asegurar que no existan trabas en su desarrollo integral.

Con la intención de concretar este objetivo, el PSE se suma a esta propuesta con dos acciones concretas: la primera de ellas se trata de otorgar becas para elevar la retención de la población femenina en educación media superior y superior. Mientras que la segunda busca también promover el apoyo económico para la integración de mujeres en áreas científicas y técnicas tanto en licenciatura como en posgrado. Desafortunadamente, no conocemos si la implementación de estas políticas, objetivos y estrategias están siendo exitosas y si se están alcanzando los resultados esperados. Los datos que se presentan en el siguiente apartado, pueden servir más bien para entender el porqué de la urgencia de diseñar e implementar políticas que revertan la desfavorable situación de la presencia de las mujeres en la educación superior en México.

Desarrollo

Como observamos en la introducción, el objetivo de la política nacional de México en materia de educación superior y género es impulsar la presencia de las mujeres en este nivel educativo, por ende, el indicador seleccionado en este trabajo es el de Tasa bruta de matrícula de nivel terciario según sexo, el cual se define como la “Proporción de alumnos matriculados en el nivel terciario de enseñanza, independiente de su edad, dentro de la población que corresponde oficialmente a ese nivel de enseñanza” (CEPALSTAT, 2015).

Los datos que se exponen han sido retomados del CEPALSTAT, que es el Portal de información estadística de los países de América Latina y el Caribe que recopila, sistematiza y difunde la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y que constituye una base de datos imprescindible para el análisis de la realidad socioeconómica y cultural de los países que integran la región latinoamericana y caribeña.

La unidad de medida considerada es Porcentaje, y la metodología de cálculo utilizada por el CEPALSTAT para la obtención de los datos es la “relación entre el número total de matriculados en el nivel terciario de enseñanza, independiente de su edad, y la población del grupo de edad correspondiente a cada nivel. El resultado se multiplica por 100” (CEPALSTAT, 2015). Cabe destacar que los datos fueron recogidos por los ministerios de educación de los países o compilados de encuestas y censos, y se aclara que para permitir las comparaciones internacionales de lo que corresponde a nivel terciario de educación se atendió a la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE) de 1997 y por la cual se rige la UNESCO desde 1998.

Es importante también aclarar que en los datos referidos al promedio de los países de América Latina y el Caribe se considera a 36 países: Antigua y Barbuda, Argentina, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bolivia (Estado Plurinacional de), Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Islas Turcas y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Saint Kitts y Nevis, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Suriname, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela (República Bolivariana de).

Este apartado se centra en los datos referidos al indicador de la Tasa bruta de matrícula de nivel terciario de mujeres en México en los últimos 20 años (en porcentaje); para ello se presentan las siguientes tablas y gráficas con los datos requeridos con la finalidad de conocer

cómo ha sido el desarrollo, avance y situación actual que las mujeres han vivido como grupo en el ámbito de la educación superior.

Tabla I. Tasa bruta de matrícula de nivel terciario de mujeres en México de 1993 a 2013 (En Porcentaje)

Año	Porcentaje
2013	29.2
2012	28.4
2010	26.2
2005	23
2000	18.8
1995	12.6
1993	11.6

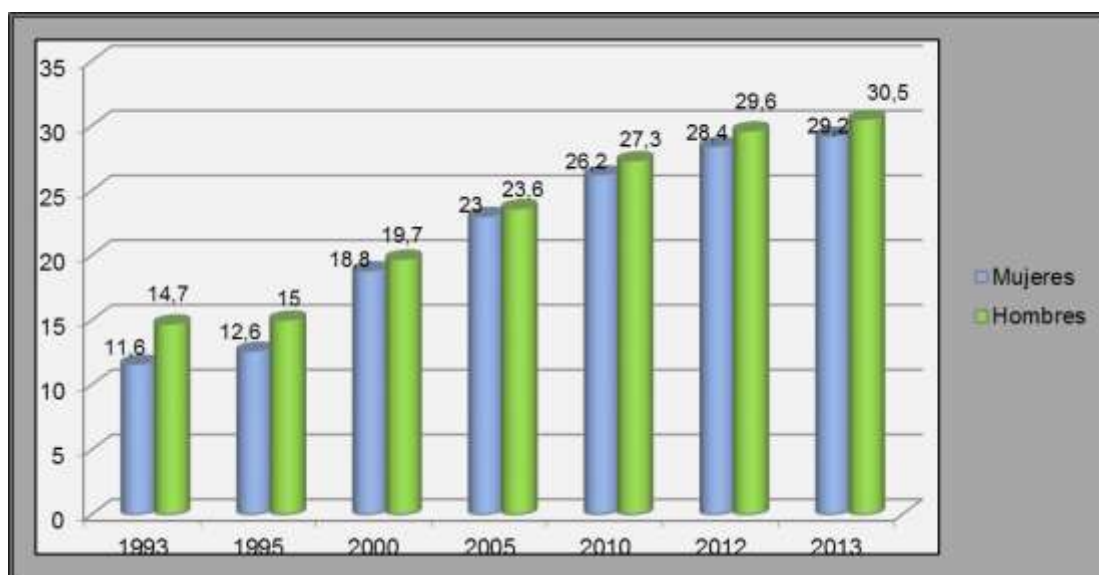
Fuente: UNESCO-IEU Instituto de Estadísticas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

La información que se observa en la Tabla I, nos permite conocer la forma en que se ha dado el avance de las mujeres en las instituciones de educación superior en el sistema educativo mexicano. De esta manera, observamos que en veinte años sólo se ha logrado avanzar en 17.6 puntos, ya que se pasó de un 11.6% en 1993, a un 29.2 % para el año 2013 en la tasa bruta de matrícula en el nivel terciario.

Aunque la tendencia ha sido al aumento de la presencia de las mujeres en las universidades; el ritmo de avance ha sido muy lento y más bajo que el del promedio del resto de la región de Latinoamérica y el Caribe, según veremos más adelante, particularmente en los años que van de 1993 a 1995, pues del período presentado, éste es en el que se tuvo un menor adelanto ya que se sólo se logró ir del 11.6% al 12.6% en la tasa de matriculación. Esta tendencia a la alza continuó de 1995 a 2000 en el que se adelantó hasta el 18.8%. El siguiente quinquenio (2000-2005) fue en el que se logró un mayor incremento y se alcanzó el 23%. En el último lapso de tiempo de que se tiene referencia (2010 a 2013), se llegó primero al 26.2% en 2010 y, finalmente, al 29.4% en 2013.

Estos datos nos permiten observar además que hay quinquenios en los que se logra avanzar en mayor medida, por ejemplo de 2000 a 2005 es en donde se tuvo un avance de poco más de 4 puntos, pero en el siguiente período de cinco años (2005 a 2010) sólo se avanzó en tres puntos, situación que se ha sostenido en los siguientes tres años.

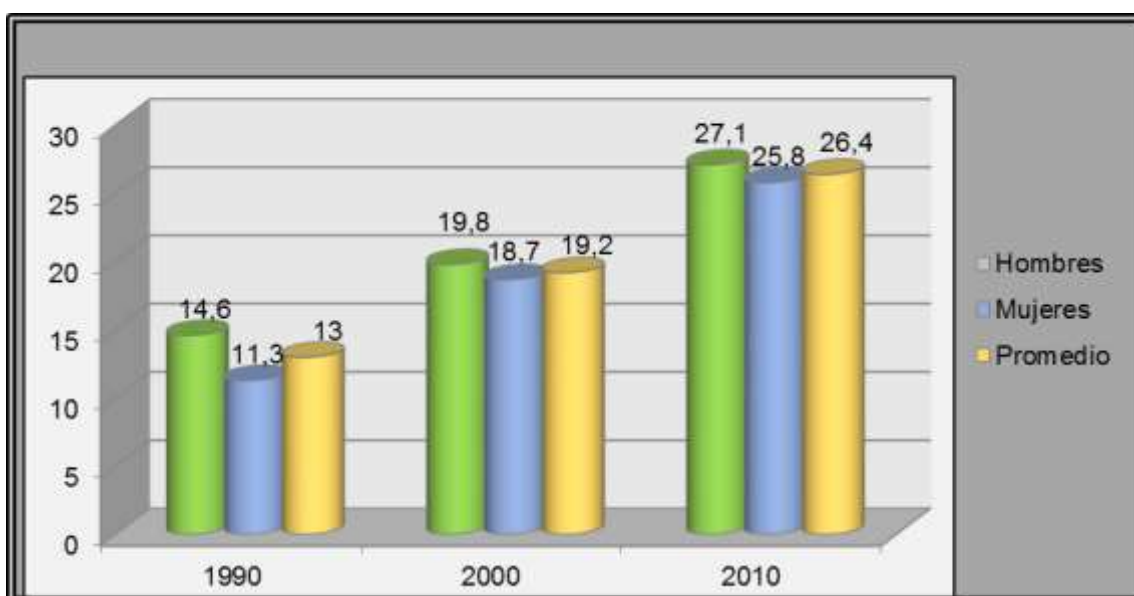
Gráfica 1. Tasa bruta de matrícula de nivel terciario según sexo en México de 1993 a 2013 (En Porcentaje)



Fuente: UNESCO-IEU Instituto de Estadísticas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

En la Gráfica 1 se presentan los datos referidos a la manera en que ha avanzado la tasa bruta de matriculación de nivel terciario en México según el sexo, en la que observamos la información de la que se dispone en la base de datos del CEPALSTAT y según la cual se puede analizar comparativamente el comportamiento de estos porcentajes entre mujeres y hombres. De esta forma, encontramos que en todos los años presentados el porcentaje de matrícula del nivel terciario es siempre menor para las mujeres que para los hombres, aunque el de 2005 sea el de mayor cercanía entre ambos sexos. Es así que para 2013, se tiene un 29.2% para las mujeres, en contraste con un 30.5% para los hombres en el porcentaje en que ambos sexos se distribuyen en la matrícula de las universidades del país.

Gráfica 2. Cobertura (tasa bruta de escolarización) en Educación Superior según género y en promedio en México de 1990 a 2010 (En Porcentaje)



Fuente: Programa Sectorial de Educación 2013-2018.

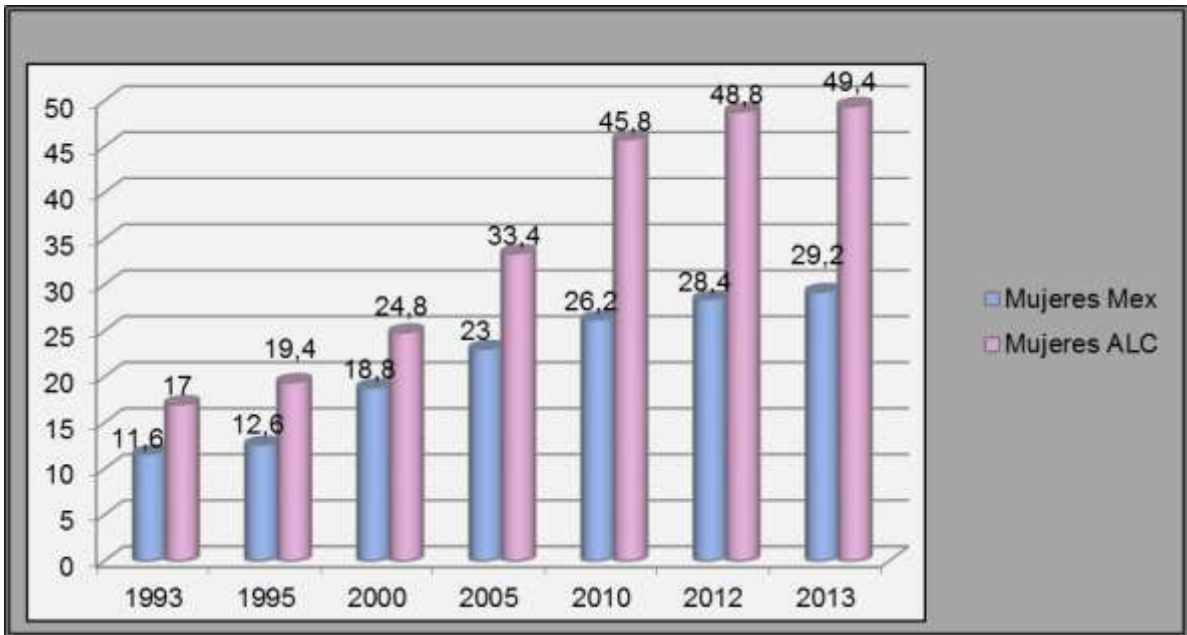
En cuanto a la cobertura en educación superior en México según el género y el promedio general (Gráfica 2), es interesante observar que en los veinte años que se presentan, se mantiene sin excepción la tendencia de que los hombres siempre están por encima de la media de cobertura. Lo que les ha hecho ir del 14.6% que tenían en 1990, al 19.8% en el año 2000; y terminar con un 27.1% en el 2010. Caso contrario, las mujeres han permanecido de manera constante por debajo del promedio en el período de tiempo descrito; además de que conservan porcentajes menores al nivel de cobertura que sus compañeros varones. Es así que las estudiantes universitarias iniciaron los 90 con un 11.3%, alcanzaron el 18.7% para la década del 2000 y, finalmente, para el 2010 llegaron al 25.8%, según los datos que reporta el PSE.

Cabe destacar que estos porcentajes no son exactamente los mismos que se describen en la base de datos del CEPALSTAT referidos a México, pues aunque la diferencia entre ellos es mínima, sí queremos hacer notar este detalle. De esta forma tenemos que en el año 2000 el PSE señala que la cobertura que los hombres alcanzaron fue del 19.8%, en tanto que los datos reportados por el CEPALSTAT indican el porcentaje en un 19.7%. Lo mismo ocurre para el año 2010, en donde este último organismo enunciado destaca la cobertura para los varones en 27.3% contra el 21.1% que menciona el PSE. De igual manera encontramos pequeñas variaciones en la cobertura que se declara para la población femenina, ya que mientras el PSE la declara en el 18.7%, el CEPALSTAT lo hace en un 18.8% para el año 2000. En tanto que para la siguiente década (2010) el portal de la CEPAL reporta para este mismo grupo poblacional una cobertura del 26.2%, y el PSE un 25.8%.

Lamentable, en los diagnósticos que se presentan para la elaboración de las políticas públicas en materia de educación superior y género en México, no se describe este tipo de información desagregada por género, lo que no permite evidenciar la desfavorable situación en la que han permanecido las mujeres del país en cuanto a la cobertura en educación superior en las últimas dos décadas y que, lejos de que parezca reducirse esta brecha de desigualdad, parece perpetuarse. Además, esta omisión tampoco facilita que los resultados sean considerados en los diversos procesos de toma de decisión en los que se busca promover la equidad de género en todo el sistema educativo mexicano y, de manera particular, en el subsistema de educación superior.

Contraria a la situación que se vive en México, en América Latina y el Caribe la tasa de matrícula del nivel terciario muestra una supremacía de las mujeres en las instituciones de educación superior, según se observa en la Gráfica 3. Es así que en 1993 la tasa bruta de matrícula de nivel terciario inicia siendo mayor para las mujeres (17%) que la de sus compañeros hombres (16.7%), y así continuó dos años después (1995), pues mientras que los varones representaron el 18.2%, las mujeres se adjudicaron el 19.4% de la matrícula de nivel terciario. Esta tendencia a la alza en el porcentaje de mujeres se sostuvo a lo largo de los otros cinco años referidos (2000, 2005, 2010, 2012 y 2013), lo que conlleva al predominio de este género sobre el de los varones en el promedio latinoamericano. Es de destacar el acelerado avance que presenta el promedio de las mujeres de la región en cuanto a la matrícula que ocupan en las universidades, pues particularmente a partir de 2005 se puede observar un importante progreso que se sostiene hasta el año más reciente del que contamos con información, 2013, en el que han logrado un 49.4%, sobre el 38.5% que ocupan los hombres.

Gráfica 3. Tasa bruta de matrícula de nivel terciario de las mujeres en México y en el promedio de los países de América Latina y el Caribe de 1993 a 2013 (En Porcentaje)



Fuente: UNESCO-IEU Instituto de Estadísticas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Quisimos presentar la Gráfica 3 en la que se compara la tendencia de la tasa bruta de matriculación en el nivel terciario entre las mexicanas y el promedio de sus compañeras de América Latina y el Caribe porque nos permite evidenciar el urgente trabajo que es necesario llevar a cabo en México puesto que desde el año 1993 del que tenemos registro para este análisis, el porcentaje de las estudiantes de nuestro país ha permanecido siempre por debajo de las latinoamericanas matriculadas en el nivel terciario, por lo que aunque la tendencia ha sido a la alza, el incremento logrado en la tasa de matriculación sigue estando muy por debajo del promedio de la región.

También es importante destacar que el ritmo de avance en nuestro país es significativamente más lento que el del promedio de Latinoamérica y el Caribe, ya que para el año 2013 en México se tuvo apenas un 29.2% de matrícula femenina en las universidades, contra un 49.4% del promedio de las mujeres de la región, es decir, la diferencia es de veinte puntos, lo que es a todas luces preocupante, sobre todo porque en el primer año que se registra para el análisis, 1993, la diferencia era sólo de cinco puntos. De tal manera podemos constatar que, lejos de disminuir la brecha de diferencia, en dos décadas se ha ampliado cuatro veces más, dejando en franca desventaja y vulnerabilidad a la población femenina de nuestro país frente a sus congéneres de la región latinoamericana y caribeña.

Estos resultados nos deben hacer cuestionar la forma en que se han llevado a cabo los programas para favorecer la equidad en la educación superior en México y ver la necesidad de contar con análisis comparativos en este tenor que sirvan de base para la elaboración de los objetivos y metas de las próximas políticas en materia de equidad de género en educación superior.

Conclusiones

Desde nuestra perspectiva, consideramos que la principal debilidad de la política pública que se ha analizado en el presente documento consiste en que no está lo suficientemente basada en una investigación que posibilite revelar la situación de las mujeres en el contexto de la educación superior en México, pues los datos que se refieren son tan generales que no permiten visualizar la realidad; es decir, se cuenta con información estadística, pero esta no se analiza desagregada por género y es insuficiente.

De esta forma, sólo conocemos que las estudiantes mexicanas están dando por terminada su educación formal al concluir el nivel de estudios medio superior, mas no sabemos las razones por las cuales no ingresan a la educación superior. Podemos aventurar algunas hipótesis y pensar, por ejemplo, que tiene que ver con la necesidad de incorporarse al mercado laboral, o con la presencia de embarazos no planeados, pero no tenemos datos que nos digan a ciencia cierta cuáles son las causas. Por ende, no se está atendiendo la problemática ni generando una política que impulse de manera efectiva a las mujeres para que cursen estudios universitarios, lo cual, nos parece, ha quedado evidenciado con las estadísticas presentadas anteriormente.

Referencias

Presidencia de la República (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México.

SEP (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México.

UNESCO (1998) "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción". París: UNESCO. En http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

UNESCO (2009). "Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo". París: UNESCO. En: www.unesco.org/education/WCHE20092009/comunicado_es.pdf

UNESCO-IEU Instituto de Estadísticas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

EDUCACIÓN AMBIENTAL: HUMANOS EN LA TRAMA DE SU ESPACIO

Msc. Angel Rodríguez Soler

Universidad de las Ciencias Informáticas

angelrs@uci.cu; anglersoler@gmail.com

Resumen

¿Quiénes somos?, ¿dónde estamos?, ¿de dónde venimos?, ¿a dónde vamos? Más que interrogar nuestra condición humana, se trata de interrogar nuestra situación en el mundo, sobre todo hoy, cuando cada día es más precaria. Lo humano permanece desunido, desmembrado, dividido como las piezas de un rompecabezas esparcidas despiadadamente sobre una "tábula rasa". Así es imposible concebir la unidad compleja de lo humano, que permanece compartimentada por las ciencias y el reduccionismo los cuales hacen invisible al ser humano, lo desvanecen, la crisis ambiental por la que atraviesa la humanidad es sobre todo un problema de conocimiento.

Palabras clave: Educación Ambiental, Humano, Crisis ambiental.

Introducción

"Esto sabemos.

Todo está conectado

como la sangre

que une a una familia...

Lo que le acaece a la tierra

acaece a los hijos e hijas de la tierra.

El hombre no tejió la trama de la vida;

es una mera hebra de la misma.

Lo que le haga a la trama, se lo hace a sí mismo."

Ted Perry (inspirado en el jefe Seattle)

El planeta se encuentra viviendo una situación de crisis ambiental sin precedentes en la historia de la especie humana. Cuando se mira al futuro, numerosas incertidumbres aparecen entorno a lo que será el mundo venidero. Pero, sin dudas, algo es seguro: si queremos que la Tierra pueda satisfacer las necesidades de todos los seres humanos que la habitan, entonces la sociedad humana deberá transformarse.

De manera que el hombre contemporáneo se enfrenta a imprescindibles cambios en sus paradigmas culturales y sociales en aras de que nuestra especie consiga desarrollar una relación con la biosfera que permita a las nuevas generaciones tener una relación similar. Las palabras de Vernadski (citado por Morin, 1999) sirven por tanto de guía a esta investigación, desde la inspiración, más allá del absoluto convencimiento: "Por primera vez el hombre ha comprendido realmente que es un habitante del planeta, y tal vez piensa y actúa de una manera nueva, no solo como individuo, familia o género, Estado o grupo de Estados, sino también como planetarios".

En este sentido, el presente trabajo se propone un acercamiento a la problemática ambiental actual a partir de las llamadas teorías de la complejidad y la socioecología de la sostenibilidad. Ambos enfoques, resultan íntimamente relacionados entre sí, puesto que proponen el análisis holístico como base para el desarrollo de las nuevas soluciones para los nuevos problemas que acucian al mundo actual.

El riesgo ecológico cuestiona al conocimiento del mundo, lo que lleva a repensar nuestra existencia, nuestro ser en un mundo tan complejo como ignorado; esto es reconstruir nuestra concepción del mundo y prepararnos para repensarlo, para su reapropiación.

La Socioecología de la Sostenibilidad

El término desarrollo sostenible, perdurable o sustentable se ha aplicado fundamentalmente al desarrollo socio-económico, y fue formalizado por primera vez en el documento conocido como Informe Brundtland (1987), fruto de los trabajos de la Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo de las Naciones Unidas, creada en la asamblea de la organización en 1983. Dicha definición se asumiría en el Principio Tercero de la Declaración de Río, 1992, y es la siguiente: Satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las del futuro para atender sus propias necesidades.

Para lograr este principio deben, ante todo, satisfacerse las necesidades básicas de la sociedad tales como alimentación, ropa, vivienda y trabajo, pues si la pobreza es habitual, el mundo estará encaminado a catástrofes de varios tipos, incluidas las ecológicas. Asimismo, el desarrollo y el bienestar social, están limitados por el nivel tecnológico, los recursos del medio ambiente y la capacidad del medio ambiente para absorber los efectos de la actividad humana. Ante esta situación, se plantea la posibilidad de mejorar la tecnología y la organización social de forma que el medio ambiente pueda recuperarse al mismo ritmo que es afectado por la actividad humana.

Por su parte, la socioecología no existe aún como disciplina académica inserta en un departamento universitario. Sí existe, sin embargo, una manera socioecológica de aproximarse a la realidad «para interpretar y resolver los fenómenos y problemas ambientales a la luz de las ciencias sociales y, asimismo, para comprender algunos fenómenos sociales a la luz del conocimiento ecológico». Por esta razón, el autor del término, Ramón Folch, se define como biólogo de formación pero socioecólogo de profesión. Las tres décadas que este barcelonés de 53 años lleva de ejercicio profesional y producción intelectual, ya sea como profesor universitario, funcionario público o consultor independiente, ponen de manifiesto que, a pesar de su “inexistencia”, la Socioecología es fructífera. El análisis socioecológico es, a fin de cuentas, una muestra de la colaboración entre distintas disciplinas académicas (biología, arquitectura, economía, sociología, física, ingeniería civil e industrial, política, sociología, etc.), una materialización de la transdisciplinariedad cada vez más necesaria para comprender y abordar la complejidad inherente al mundo en que vivimos. Un mundo en el que la degradación ambiental va de la mano de la degradación social y la ingobernabilidad, en el que fenómenos como el cambio climático o la erosión de los suelos se encuentran estrechamente ligados a un determinado modelo de desarrollo que ya cuenta con mil millones de personas denominadas pobres-pobres (y la cifra va en aumento).

Ahora bien, ¿es tan importante esta convergencia de disciplinas denominada socioecología? Bien, la socioecología es la herramienta, el instrumento integrador de diferentes conocimientos, que permite plasmar en actuaciones concretas el desarrollo sostenible: aquel que «pretende hacer indefinidamente posible la actividad económica real» alejada del economicismo actual o del ecologismo fundamentalista.

La noción de ecología aparece en 1866, cuando Haeckel instituye un nuevo campo en las ciencias biológicas: el de las relaciones entre los seres vivos entre sí y con el medio en que viven. Si embargo, la ecología está mutilada si solo es ciencia de la naturaleza, pues no solo cabe afirmar que las sociedades humanas han formado parte de los ecosistemas, sino, sobre todo, que los ecosistemas han formado parte de las sociedades humanas después del

desarrollo a escala universal de la agricultura, la ganadería, la silvicultura y la ciudad. La ecología general debe ser, pues, una ecología que integre la esfera antropológica en la ecosfera, y al mismo tiempo la retroacción formidable de los desarrollos antropológicos sobre los ecosistemas y la biosfera. Por otra parte, desde el comienzo de los tiempos históricos, la intervención de los procesos antropológicos ha aportado impactos no solo en los suelos transformados por el pastoreo y la agricultura, sino también en la higrometría y el clima. No obstante, durante las largas eras de la agricultura tradicional, las espontaneidades eco reorganizadoras naturales han amortiguado e integrado buen número de perturbaciones antropológicas debido a prácticas que se integran en los ciclos naturales. Añadamos que durante mucho tiempo la complejidad antropológica ha desarrollado la complejidad natural: las hibridaciones y crecimientos han aumentado la diversidad de individuos sin destruir por ello la diversidad existente. Las selecciones han desarrollado aptitudes latentes o embrionarias.

Pero, la agricultura y ganadería extensivas han hecho desaparecer progresivamente especies salvajes y han hecho reducir la variedad de especies domesticadas en favor de aquellas de alto rendimiento. En el siglo XIX se agudizan las crisis ecológicas surgidas producto de la intervención humana que actúa inconscientemente rompiendo equilibrios en los ecosistemas: eliminación de especies juzgadas dañinas, introducción de otras, talas masivas de los bosques que empobrecen los ecosistemas, degradación de los suelos. Todo esto puede aparecer como el envés del desarrollo antropológico de la era industrial, que ha traído consigo un aumento en el número de seres humanos, sino también un aumento en la complejidad antropológica. Sin embargo, la complejización antropológica ha sido en detrimento de la complejidad de la naturaleza. A lo largo del siglo XX, y lo que transcurre del actual siglo, estas problemáticas se acentúan. Se han acentuado problemas ambientales globales que, por su dimensión planetaria, afectan de forma mundial o global al medio ambiente de la Tierra (Morin, 2002)

Los grandes problemas ambientales mundiales han alcanzado tal dimensión que constituyen parte de lo que ya se denomina Cambio Global, ese cambio global estaría constituido fundamentalmente por dos componentes: el cambio climático global y la reducción o pérdida de biodiversidad.

La ecología de la acción. La sustentabilidad urbana

¿Puede el hombre ocupar un lugar distinto en la naturaleza? ¿Cuál? ¿Cómo?

Las sociedades humanas creyeron librarse de la naturaleza creando ciudades. Sin embargo, la cultura, la civilización y la sociedad se han convertido hoy en entidades tributarias de la naturaleza como no lo fueron jamás las sociedades arcaicas. Nos enfrentamos a un pulso cíclico infernal entre la degradación ecológica que a su vez nos degrada y las soluciones tecnológicas que cuidan de estos males, desarrollando las causas. (Morin, 2002)

Actualmente, a nivel mundial en la agenda urbana tiene un papel predominante el desarrollo sustentable a partir de la preponderancia del proceso de industrialización a escala mundial. En nuestros días, más de la mitad de los hombres y las mujeres del planeta viven en ciudades (Satterthwaite, 2001, citado por Colectivo de autores, 2009). Este proceso ha sido vertiginoso por lo que la urbanización acelerada ha sido quizás el fenómeno más complejo heredado del siglo XX, toda vez que implica cambios irreversibles en los patrones de producción y consumo y modifican las relaciones de los hombres con la naturaleza (Allen, 2002, citado por Colectivo de autores, 2009). El enfoque de la ciudad como ecosistema ha evolucionado desde la visión de la ciudad como un organismo con procesos metabólicos propios hasta el estudio de los intercambios de flujos de materias y energías entre las ciudades a una escala global. Tres acercamientos han prevalecido: los ecosistemas dentro de las ciudades, la ciudad como un ecosistema, y la ciudad dentro de los ecosistemas local y global. Algunos autores plantean que el fenómeno del impacto negativo de las ciudades se ha magnificado en ocasiones y que alrededor del mismo se han creado mitos que enturbian la comprensión del rol de las ciudades como promotoras del desarrollo y su carácter (Satterthwaite, 2004, citado por Colectivo de autores, 2009).

Aunque la ciudad sustentable es una meta alcanzable a largo plazo, aún existe una gran confusión acerca de cómo alcanzarla en la práctica. Para algunos la visión tradicional de la sustentabilidad es incapaz, por demasiado abstracta, de apreciar cómo se despliega en complejo contexto del medio ambiente urbano. La problemática de la sustentabilidad se centra en evitar el despilfarro de recursos por la organización urbana actual y la explotación excesiva de los ecosistemas. Las ciudades, como sociedades humanas, son ecosistemas dependientes del intercambio con el exterior del territorio que ocupan, y para su funcionamiento necesitan tener garantizada la aparición de suministros externos, su distribución y organización interna, y la expulsión posterior de productos y residuos a exterior (Borja y Castell, 1998, citado por Colectivo de autores., 2009)

Con frecuencia en la literatura especializada aparece también el concepto de auto sustentabilidad fundamentada también en el desarrollo local y que está fundado sobre la valorización de los recursos patrimoniales, que no aproveche recursos externos, lo que provoca dependencia, sino que se realice en ciclo cerrado: de la energía, del agua, de la basura, etc.

La autosustentabilidad debe ser ambiental, territorial, económica, social y política. Realizar la autosustentabilidad del desarrollo local a través de complejas economías integradas favorece la disminución de la dependencia y el aumento del intercambio solidarios y si jerarquías el contexto global (Mangaghi, 2004, citado por Colectivo de autores, 2009)

La sustentabilidad urbana es entendida como un estatus dinámico hacia el cual se mueven las sociedades mediante la participación de sus ciudadanos. Esto se expresa en la formulación de políticas de variado orden que son posibles de enmarcarse en el espacio de una actividad específica. La aspiración del impacto en la sustentabilidad se expresa en la intención de cerrar los ciclos de los flujos de materiales y energías acercándose a una condición de cero entrada y cero salidas. Se basa además en la idea de que aun cuando la transformación hacia una ciudad sustentable requiere cambios radicales en la mentalidad y accionar de los que la habitan, pequeños cambios, en el ámbito local, pueden contribuir pasos de avance en la dirección deseada (Colectivo de autores, 2009)

El desarrollo urbano sustentable solo puede fundarse en la cultura del territorio y en su valorización mediante procesos de desarrollo local endógenos. En la frase “el patrimonio cultural es el recurso endógeno por excelencia del nuevo desarrollo sustentable” (Allende, 2001, citado por Colectivo de autores, 2009) se resume de modo magistral la esencia de este nuevo pensamiento

Las Teorías de la Complejidad. La Complejidad Ambiental

Como especie, Homo sapiens es el resultado del cosmos, de la Naturaleza, de la vida, pero debido a nuestra humanidad misma, a nuestra cultura, a nuestra mente, nos hemos vuelto extraños a este cosmos que nos es secretamente íntimo. Nuestro pensamiento y nuestra conciencia, los cuales nos hacen conocer este mundo físico, también son capaces de alejarnos otro tanto. El ser humano es un ser plenamente biológico y cultural. Sin embargo, si nuestra especie no dispusiera plenamente de la cultura, sería un primate del más bajo rango. El hombre se completa como ser plenamente humano a través de la cultura. Las interacciones entre los individuos producen la sociedad, y esta, que certifica el nacimiento de la cultura, tiene efecto retroactivo sobre los hombres a través de la misma cultura. El desarrollo de las sociedades humanas, cuando es concebido únicamente desde una perspectiva técnico-económica, está en un punto de crisis, que compromete incluso al desarrollo sostenible. Es necesaria, por tanto, una noción más rica y compleja del desarrollo, que sea no sólo material sino también intelectual, afectiva, moral. La conciencia ecológica, es decir, la conciencia de habitar con todos los seres mortales en una misma esfera viviente (biosfera) y reconocer nuestro lazo consustancial con la biosfera nos conduce a abandonar el sueño prometeico del dominio del universo para alimentar la aspiración de la convivencia sobre la Tierra. (Morin, 1999)

El hombre se ha izado en la cima de la naturaleza, pero sigue en el interior de esta. Se ha convertido en el sojuzgador de la biosfera, pero por ello mismo se ha sojuzgado en ella. Sin embargo, una profunda reflexión sobre la futura organización socio ecológica de la sociedad puede aportar luces sobre nuestros problemas más oscuros del pensamiento sociológico y político. Necesitamos más que nunca relacionar y relativizar en ella todos nuestros problemas humanos, incluidos nuestros problemas existenciales y a la vez superar la naturaleza, es decir, desarrollar cultura, civilización, sociedad. Ecologizar nuestro pensamiento de la vida, del hombre, de la sociedad, del espíritu nos hace repudiar para siempre todo concepto cerrado, todo determinismo unidireccional, toda reducción de principio. Praxis: seguir-guiar la naturaleza. Este maridaje entre la naturaleza y la humanidad necesitará una superación de la técnica actual, la cual necesita una superación del modo de pensar actual, incluido el científico. La idea doble de superar-encontrar la naturaleza nos conduce a la concepción compleja del doble pilotaje hombre naturaleza (Morin, 2002)

Para ello se impone un nuevo camino: al camino de la recomposición, de las articulaciones, de lo *Complexus* (que está tejido junto). El pensamiento complejo trata a la vez de vincular y distinguir, sin desunir. “es complejo aquello que no puede resumirse en una palabra maestra, aquello que no puede retrotraerse a una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple”. (Edgar Morin. “Introducción al Pensamiento Complejo.”). Pero no debe pensarse que la idea de complejidad elimine la idea de simplicidad. Si el pensamiento simplificador desintegra la complejidad, el pensamiento complejo integra todos los elementos que puedan aportar orden, claridad, distinción, precisión en el conocimiento, rechazando las consecuencias reduccionistas, unidimensionalizantes que produzcan absurdas simplificaciones. Así tampoco debe confundirse complejidad con completud. Si a través del pensamiento complejo se pretende relacionar, articular diversos aspectos de la realidad; también reconoce que el conocimiento completo es imposible, esta es una idea de principio, un punto de partida, o sea, es la afirmación de la incompletud y la incertidumbre de que está dotada la complejidad de un espíritu de búsqueda, una actitud de sospecha.

“Nunca pude, a lo largo de toda mi vida, resignarme al saber parcelarizado, nunca pude aislar un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional. Nunca he podido eliminar la contradicción interior. Siempre he sentido que las verdades profundas, antagonistas las unas de las otras, eran para mí complementarias, sin dejar de ser antagonistas. Nunca he querido reducir a la fuerza la incertidumbre y la ambigüedad”. (Edgar Morin. “Introducción al Pensamiento Complejo.”)

Como una suerte de complementación y/o presuposición. El dogma determinista y el reinado del orden encuentran en la complejidad un epílogo para cerrar su capítulo en la mal contada historia universal, a ningún lugar pueden llevar ya; más que un callejón sin salida su punto culminante está marcado por un sinnúmero de caminos que se bifurcan entretejiéndose en relaciones dialógicas entre el orden, el desorden y la organización. La incertidumbre deja de ser la antesala de la inestabilidad, la confusión o el error; para convertirse en el escenario verdadero de nuestra situación en un mundo de retos lleno de caos y ruidos organizados.

En nuestro Universo confluyen el orden, el desorden y la organización; nace de un constante devenir. Estamos en un gigantesco cosmos en expansión, y esa es nuestra primera condición: la condición cósmica. Rodeados de miles de millones de estrellas y galaxias, frutos de interacciones, con más de quince mil millones de años de convulsa aventura de aquellos primeros tiempos de la Tierra en torbellino. Y nosotros no somos más que una pincelada en el mundo de la existencia física, un poco de sustancia física organizada, una síntesis solar, efímera, emergiendo en la Tierra.

La Tierra se auto-produjo y se auto-organizó dependiendo del sol; se constituyó en complejo bio-físico, a partir del momento en el cual se desarrolló su biosfera. La vida nació así en convulsiones telúricas y más de una vez ha estado en peligro de extinción. Se ha desarrollado no sólo en especies diversas, sino también en ecosistemas donde las predaciones y devoraciones constituyeron la cadena trófica de doble cara: la de la vida y la de la muerte. El hombre debe reconocer así su vital dependencia a la biosfera terrestre.

Pero esta cadena es aún más compleja. La condición humana supondrá un elemento decisivo y amplio en este sentido, para la concepción de nuestro mundo. La humanización es una aventura de millones de años, proveniente de nuevas especies: habilis, erectus, neandertal, sapiens; se prosigue además un proceso de bipedización, manualización, cerebralización, etc. Así como el surgimiento posterior del lenguaje y la cultura. De esta forma el concepto "humano" tiene dos principios: el biofísico y el psico-socio-cultural.

El ser humano no sólo es mente y racionalidad, a la vez, es un cúmulo de emociones, de espiritualidad, de sentimientos, que complementan su verdadera identidad, que le hacen resplandecer de vida. Este delirar que lo convierte en un loco, es una de las aristas más interesantes, uno de los hilos más importantes con que estará entretejida su existencia bajo la condición humana. Y es que el ser humano será entrega, pasión por el amor, la religión, los rituales, la danza, la música, la pintura, la literatura, etc. En ello sostendrá su vida, la hará llevadera, se dará todo, creará su estilo de vida, su sociedad, su cultura.

Pero los humanos poseen otra característica interesante que enriquece su complejidad: La unidad y diversidad humana. Existe una unidad humana. Existe una diversidad humana. La unidad no está solamente en los rasgos biológicos de la especie homo sapiens. La diversidad no está solamente en los rasgos psicológicos, culturales y sociales del ser humano. Existe también una diversidad propiamente biológica en el seno de la unidad humana; no sólo hay una unidad cerebral sino mental, síquica, afectiva e intelectual. Además, las culturas y las sociedades más diversas tienen principios generadores u organizadores comunes. Es la unidad humana la que lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades. Comprender lo humano, es comprender su unidad en la diversidad, su diversidad en la unidad. Hay que concebir la unidad de lo múltiple, la multiplicidad del uno.

Los individuos son el producto del proceso reproductor de la especie humana. Las interacciones entre individuos producen la sociedad y con esta y a través de esta surge la cultura, que tiene efecto retroactivo sobre los individuos por la misma cultura. Así la sociedad vive en el individuo y este en la sociedad.

El ser humano lleva pues, en sí, no sólo la vida, sino también el cosmos con todos sus misterios, la naturaleza, su entorno; pero parece ser que la humanización ha hecho olvidar esto, pues hoy se siente ajeno a su ecosistema, no dentro de él. La historia que ha construido demuestra la posición que este ha asumido de estar ante el mundo, frente al mundo, en lugar de formar parte de él.

Es necesario aprender a estar en el Planeta. Nos hace falta ahora aprender a ser, vivir, compartir, comulgar también como humanos del Planeta Tierra. No solamente ser de una cultura sino también ser habitantes de la Tierra. Debemos dedicarnos no sólo a dominar sino a acondicionar, mejorar, comprender. Debemos inscribir en nosotros:

-“La conciencia antropológica que reconoce nuestra unidad en nuestra diversidad.

-La conciencia ecológica, es decir la conciencia de habitar con todos los seres mortales una misma esfera viviente (biósfera); reconocer nuestro lazo consustancial con la biósfera nos conduce a abandonar el sueño prometeico del dominio del universo para alimentar la aspiración a la convivencia sobre la Tierra.

-La conciencia cívica terrenal, es decir de la responsabilidad y de la solidaridad para los hijos de la Tierra.

-La conciencia espiritual de la humana condición que viene del ejercicio complejo del pensamiento y que nos permite a la vez criticarnos mutuamente, auto-criticarnos y comprendernos entre sí.”

Si nuestros orígenes han estado marcados por la casualidad, el desorden, la autoorganización, en fin, la vida, nuestro porvenir está hoy en nuestras manos. Nuestra situación en el mundo hoy es sumamente precaria, peligrosa. La naturaleza ya no es el hogar humano, un elemento que compone la propia existencia humana, la eterna e indisoluble relación hombre-naturaleza.

El modernismo, basado en las ideas mecanicistas, ha querido transformar el mundo en una máquina homogénea de producción. Para la modernidad, el progreso es dominación de la Naturaleza. La Tierra se ha visto como algo para ser conquistado. Para la modernidad, la mejor forma de alcanzar el bienestar humano es incrementando el crecimiento económico a toda costa. El medio ambiente en la visión modernista es considerado más que todo como un recurso natural que debe ser explotado, inagotable y sin límites; o sea, es considerado como una externalidad, algo externo al proceso productivo. El paradigma de la modernidad se basa en el dominio de los pueblos y las culturas universales por la cultura occidental, su vicio es el antropocentrismo que representa la idea de que sólo los seres humanos llevan intrínseco un valor, y el resto de la naturaleza está disponible para cualquier uso. Ese proyecto de crecimiento material ilimitado, mundialmente integrado, ha llevado al mundo a una crisis generalizada de la civilización, de la cual forman parte las crisis ambiental y ecológica.

El valor de la naturaleza es incuestionable, y es que la naturaleza es irreplicable. Es ese el sentido en que está abocado el nuevo sistema de valores que pretende la complejidad ambiental, la naturaleza como valor en sí misma, más allá de concebir como valor sólo aquello que produce el hombre.

Los temas medioambientales han adquirido una importancia primordial. Nos enfrentamos a una serie de problemas globales que dañan la biosfera y la vida humana de modo alarmante y que podrían convertirse en irreversibles en breve. Disponemos ya de amplia documentación sobre la extensión y el significado de dichos problemas. Cuanto más estudiamos los principales problemas de nuestro tiempo, más nos percatamos de que no pueden ser entendidos aisladamente, que necesitan nuevas soluciones. Se trata de problemas sistémicos, lo que significa que están interconectados y son interdependientes.

Nos hallamos sin duda en el inicio de este cambio fundamental de visión en la ciencia y la sociedad, un cambio de paradigmas tan radical como la revolución copernicana. Se trata de poner al hombre otra vez en conexión con la trama de la vida, fluyendo con ella, despojándole de sus concepciones antropocéntricas, de ese lugar inventado que inconscientemente le está autodestruyendo, devolviendo los privilegios al espíritu de la Tierra.

¿Cómo lograr esto? Estamos en principio frente a un problema histórico; el antropocentrismo no es una novedad: “Entonces dijo Dios: Hagamos al hombre a nuestra imagen, conforme a nuestra semejanza; y señoree en los peces del mar, en las aves de los cielos, en las bestias, en toda la tierra, y en todo animal que se arrastre sobre la tierra” (Génesis: 1.26). Y peor aún resulta si se lee a pie juntillas y con toda intención.

El antropocentrismo, el eurocentrismo, la tendencia a la occidentalización, han viciado todo el proceso de educación y formación de la humanidad, o como actualmente se le llama las abarrotadas autopistas de la información y el conocimiento (desinformación).

La ceguera del hombre moderno no sólo lo hace incapaz de percibir la interconexión de los distintos problemas sino que además se niega a reconocer hasta qué punto lo que ellos llaman sus “soluciones” comprometen el futuro de generaciones venideras. Desde la perspectiva sistémica, las únicas soluciones viables son aquellas que resulten “sostenibles”. El concepto de sostenibilidad se ha convertido en un elemento clave en el movimiento ecológico y es sin duda crucial.

La esencia del desarrollo sostenible radica en lograr crecimiento y eficiencia económica, garantizándose la eficacia y equidad social, mediante la solución de las necesidades básicas de la población, sobre la base del funcionamiento estable y la eficiencia ecológica de los sistemas ambientales. En la actualidad es imperiosa la reconceptualización del término, una visión más interdisciplinaria en la que se establezca una estrategia a largo plazo que cambie sustancialmente el propio proceso civilizatorio actual, en tanto se redefinan las relaciones humanidad/naturaleza. Se hace imprescindible que los seres humanos aprendan a integrarse al medio ambiente, su medio, de acuerdo con un pensamiento lógico, holístico, una inteligencia de avanzada, una nueva dimensión espiritual que incorpore a su cultura e historia ambiental.

Es necesario ya no oponer el universo a las partes sino ligar de manera concéntrica nuestras patrias familiares, regionales, nacionales e integrarlas en el universo concreto de la patria terrenal. Ya no se puede seguir oponiendo un futuro radiante a un pasado de esclavitudes y supersticiones. Todas las culturas tienen sus virtudes, sus experiencias, sus sabidurías al mismo tiempo que sus carencias y sus ignorancias. Es en este reencuentro con el pasado que un grupo humano encuentra la energía para enfrentar su presente y preparar su futuro. La búsqueda de un mejor avenir debe ser complementaria y no antagonista con los reencuentros en el pasado. Todo ser humano, toda colectividad debe dirigir su vida en una circulación interminable entre su pasado donde encuentra su identidad apegándose a sus ancestros, su presente donde afirma sus necesidades y un futuro hacia donde proyecta sus aspiraciones y sus esfuerzos.

Conclusiones

“Nuestra civilización, nacida en Occidente, soltando sus amarras con el pasado, creía dirigirse hacia un futuro de progreso infinito que estaba movido por los progresos conjuntos de la ciencia, la razón, la historia, la economía, la democracia. Ya hemos aprendido con Hiroshima que la ciencia es ambivalente; hemos visto a la razón retroceder y al delirio stalinista tomar la máscara de la razón histórica; hemos visto que no había leyes en la Historia que guiaran ir resistiblemente hacia un porvenir radiante; hemos visto que el triunfo de la democracia definitivamente no estaba asegurado en ninguna parte; hemos visto que el desarrollo industrial podía causar estragos culturales y poluciones mortíferas; hemos visto que la civilización del bienestar podía producir al mismo tiempo malestar. Si la modernidad se define como fe incondicional en el progreso, en la técnica, en la ciencia, en el desarrollo económico, entonces esta modernidad está muerta.” (Edgar Morin. “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”).

Parecería que los humanos se han separado de su condición de poblador de la Tierra, sumergiéndose en el espejismo del antropocentrismo. Cada día el peligro, la precariedad de la misma Tierra y sus habitantes se hace inmanente al género humano. El hombre ha trocado su espacio en el mundo, o peor aún ha salido de él para ponerse frente a él, o sea, frente a sí mismo, sin deparar en sus nexos, en las relaciones de presuposición que lleva consigo; olvidando en fin su identidad, su verdad.

En este sentido es clave tener en cuenta un aspecto fundamental de la vida de los seres humanos, la educación, y dentro de ella un momento muy importante, la escuela. Pero a lo que nos referimos es precisamente a una educación de lo complejo tributando a lo ambiental y a una escuela reformada que más que asignaturas desconectadas, profese saberes integrados dirigidos no a la dominación y agotamiento de la naturaleza, sino a la convivencia en el planeta, a la ecología, a la acentuación de la “humana condición”; porque las ciencias, las artes, la religión, las costumbres son partes de una misma especie: los seres humanos, y dividirlo es destruirlo, a él y su hábitat.

“El todo es más que la suma de las partes.” La existencia de cualidades emergentes que nacen de la organización de un todo y pueden retroactuar sobre las partes, no solo es una idea novedosa y revolucionaria para la concepción del conocimiento, sino que supone la percepción de un nuevo mundo real e ilimitado, diverso y complejo. La visión de totalidad es la primera exigencia de la era planetaria. Los problemas a los que la humanidad se enfrenta y el contexto de análisis de estos problemas son ya de alcance planetario, y de una fuerte carga vital.

Complementando esta primera idea, una segunda idea: “el todo es menos que la suma de las partes”, de lo que se sigue, como resultado de la organización del conjunto, que las partes supriman algunas de sus cualidades, lo que continúa hablándonos de la inagotable e ineludible magia de la totalidad. Se ha evidenciado que no hay lugar en nuestro universo para lo ajeno, que todo está conectado, formando una gran historia, una misma trama.

BIBLIOGRAFÍA

- Acanda, Jorge Luis. Sociedad civil y hegemonía, Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, La Habana. 2002
- Bombino, López Luís R. (Compilador principal). "Por una nueva ética". Editorial Félix Varela, La Habana, 2004.
- Cáceres, Johanna. Socioecología. Artículo. En Internet. 2010
- Camps, V. "Capítulo III. Perspectivas éticas generales" y "Capítulo V. Ética para las ciencias y técnicas de la vida", en Ibarra, A. y L. Olivé (eds.): Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI. Editorial Biblioteca Nueva, OEI, Madrid. 2003
- Capra, Fritjof. "La trama de la vida". Editorial Anagrama, S.A., Barcelona, 1998.
- Colectivo de autores. Centro Habana, un futuro sustentable. Edición y compilación de Gina Rey. 2009
- Colectivo de autores. Principales problemas ambientales de Cuba. En Internet. 2010.
- Crespo, Adalberto. Experiencias del consejo de la cuenca hidrografica ariguanabo de interes nacional en el manejo integral de sus recursos naturales y socioeconomicos par el desarrollo sostenible de su entorno. Informe, 2005. En Internet.
- Delgado Díaz, Carlos Jesús. Hacia un Nuevo Saber. La Bioética en la revolución contemporánea del saber. La Habana, 2007. (formato digital)
- Fung, T. La ciencia política en el tránsito al siglo XXI. En búsqueda de salidas ante la complejidad. Fundación Paz Colombia Editorial Félix Varela, Cali La Habana. 2000
- Fung, T. La bioética ¿un nuevo tipo de saber? Ponencia presentada en el Taller científico internacional Cultura política, medio ambiente y Bioética, Universidad del La Habana, 25 y 26 de enero del 2002.
- Fung, T. y Pineda, J. (eds.) Los desafíos de la ciencia política en el siglo XXI. UH, CNCPAP, IAPEM, México. 2002
- Fung, T. "La bioética y la conciencia planetaria", Boletín de la Sociedad Cubana de Investigaciones Filosóficas, No.2, 2003.
- Fung, T. "Conciencias plurales, el saber bioético y el comportamiento humano", Boletín de la Sociedad Cubana de Investigaciones Filosóficas, No.2, 2003.
- Guadarrama, González Pablo. "Filosofía y sociedad". Editorial Félix Varela, La Habana, 2000.
- Leff, Enrique (coordinador). "La complejidad ambiental". Siglo XXI Editores, México, 2000.
- Mayor Zaragoza, Federico. Prefacio de Los siete saberes necesarios, E. Morin. UNESCO, 1999
- Morin, Edgar. "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro". UNESCO, París, Francia, 1999.
- Morin, Edgar. "El siglo del conocimiento puede ser el siglo de la ceguera". (Formato Digital)
- Morin, Edgar. El método. La vida del la vida. Ediciones cátedra. Quinta edición, 2002.
- Solís, Lucía. "El pensamiento complejo". www.pensamientocomplejo.com.ar

LA FORMACIÓN DE MADRES EN EL CONTEXTO PENITENCIARIO

M^a Ángeles Hernández Prados

Ginesa Bautista García

Universidad de Murcia

Resumen

En este trabajo se aborda la cuestión siempre pendiente de la tarea educativa en los contextos penitenciarios. La necesidad de establecer nuevos criterios y orientaciones educativas desde una perspectiva de género, ajustadas a las necesidades de las mujeres en prisión, es algo más que evidente, especialmente, porque al representar estas una minoría en los sistemas carcelarios se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad. Después de una breve descripción de la desatención educativa que experimentan, en general, las familias en España, y de reconocer la crisis de las transmisiones y la merma de su función educativa, se reivindica la necesidad de establecer la familia como comunidad ética donde impere la acogida, hospitalidad y responsabilidad. Posteriormente se analiza el contexto penitenciario como contexto educativo, atendiendo a las dificultades que entraña, así como a las necesidades derivadas de la mismidad de las madres privadas de libertad. Por último, se describe un proyecto de intervención destinado a las madres que se encuentran ingresadas en el Centro Penitenciario Murcia II, que tiene por objeto favorecer la reflexión y adquisición de las competencias necesarias para poder afrontar los conflictos familiares que se derivan de su reinserción en la sociedad.

Palabras clave: educación, familias, centro penitenciario, intervención.

1. Introducción. La desatención de la formación de las familias

Aunque la tradición de formación familiar en España no esta tan forjada como en otros países europeos, cada vez más, las familias están tomando conciencia de esta necesidad, especialmente agudizado por los cambios intrínsecos experimentados (de tipo demográfico, económico, educativos, convivenciales, etc.), así como por las transformaciones de la sociedad en la que se encuentran insertas (individualismo, globalización, supremacía de lo tecnológico, etc). No cabe duda de que la sociedad de la hipercomunicación está experimentando una crisis de las transmisiones, expresada por Ortega y Mínguez (2003, p.52) del siguiente modo: "No hemos encontrado todavía los modos adecuados que nos permitan transmitir a las jóvenes generaciones las claves de interpretación de los acontecimientos que han configurado nuestra historia personal y colectiva. Esta fractura generacional y social produce desconcierto y orfandad".

Pero desafortunadamente, la educación en general, y la pedagogía en particular, ha desatendido las necesidades educativas de las familias, relegando este contexto al ámbito de lo privado, concediéndole una autonomía e inmunidad en su hacer educativo. Sin embargo, confiar en las buenas intenciones de las familias no siempre es recomendable. Coincidimos con Duch (1997) que se hace necesario convertir en una realidad palpable el diálogo que acompaña la praxis de las transmisiones. Así pues, de igual modo que se requiere cualificación para atender profesionalmente sus puestos laborales, una adecuada atención y educación familiar, demanda la participación en programas de formación que faciliten no solo estrategias y orientaciones de cómo mediar ante las dificultades, sino más bien, encontrar un sentido a lo que se hace, por qué se hace y cómo hacerlo para prevenir las dificultades, o al menos, sobrellevarlas de otra manera menos destructiva emocionalmente.

Antes de adentrarnos en las prisiones de mujeres como contexto educativo y en la descripción del programa diseñado, se considera esencial clarificar qué entendemos por formación de las familias. Aunque el término correcto es el de formación de las familias, se ha generalizado y difundido la expresión escuela de padres, que es la denominación tradicional. El término de escuela de padres presenta connotaciones negativas, vinculadas por un lado al

concepto de escuela, ya que se tratan de adultos y no es un volver a la escuela como estudiantes, sino que se trata más bien de una formación continua-permanente, anclada en la educación de adultos; y por otro, la expresión padres para referirse a las familias, es reduccionista, reflejo de la predominancia del modelo nuclear, por tanto desatiende la diversidad de tipologías familiares. Sin embargo, debemos reconocer que la localización de artículos referidos a formación de las familias es mucho más ajustada cuando empleamos como descriptor la expresión “escuela de padres”.

La formación parental constituye una “acción educativa de sensibilización, de aprendizaje, de adiestramiento o de clarificación de los valores, las actitudes y las prácticas de los padres en la educación” (Boutin y Durning, 1997, p.24). Para Freire (1979, citado en Domingo, 1995, p.185) es una “escuela de socialización, de diálogo sobre un tema de interés, de reflexión en común, de libertad de palabra dentro de un grupo con un objetivo común, de compromiso con la realidad objetiva, de investigación, de creatividad y de libertad”.

Otra idea importante es la considerada por Romero, doctora en Pedagogía, compara la escuela de padres con la Educación de adultos, tratando de "acercar a los adultos a los conocimientos y recursos que necesiten para cubrir necesidades provocadas por cambios en su ámbito, ya sea personal, laboral, social o familiar" (2005, p.1). Siguiendo con Fernando de la Puente (1999, p.1) este las considera como “estrategias para construir diálogos educativos acerca de los fines y medios de la educación: por qué educamos y cómo educamos”.

A modo de conclusión, las escuelas de padres son espacios donde se orientan a las familias en las relaciones con sus hijos, son encuentros donde dialogar sobre experiencias, deseos, dudas y expectativas, son recursos donde tratar temas como: violencia contra las mujeres, drogodependencia, habilidades de comunicación, autonomía y responsabilidad de los hijos etc., siempre desde una perspectiva preventiva. Si el marco general de la formación en educación familiar se ha visto desatendida, en un contexto hostil y difícil para la educación como son los centros penitenciarios, esta ha estado mayoritariamente ausente.

2. Formación, Mujeres y Prisión

La educación no solo es un derecho sino que es una condición inherente al ser humano. El hombre como ser inacabado se encuentra en un *hacerse* constante. De ahí que uno de los aspectos que más distintivos del ser humano del resto de los animales es su capacidad y potencial educativo. Pero lamentablemente, cuando establecemos como sinónimos lo educativo y lo escolar, estamos cayendo en un reduccionismo del primero y en un cuestionamiento dubitativo del segundo. En este sentido Baquero (2001, p.71) somete a sospecha la educación escolar, cuestionando del siguiente modo la educabilidad

La certeza sobre la dureza y condición crítica de la condición de subsistencia de nuestro niños se desliza muchas veces a una certeza sobre la imposibilidad de una acción educativa medianamente feliz. La duda es razonable tanto sea por los evidentes índices de repitencia, deserción o de ingreso tardío al sistema, como por la creciente sospecha de que la baja en los logros a que aspiramos muchas veces institucionalmente (...) la pregunta por la posibilidad de la acción educativa no cobra sólo la forma de la preocupación por definir los niveles de "excelencia" a los que podemos aspirar sino, más dramáticamente, la preocupación por los niveles de subsistencia educativa a los que aspiramos llegar.

Además de todo lo anterior, están las familias que han quedado desestructuradas por la falta de uno o de los dos progenitores, concretamente por estar en prisión. Estos no pueden cumplir con las obligaciones de satisfacer las necesidades de sus hijos al ser penados por saltarse las normas de convivencia de la sociedad. Teniendo en cuenta la importancia de que los padres y madres coparticipen junto con la escuela en la educación y formación de sus hijos e hijas -concretamente de las madres ya que a ellas va dirigido este proyecto- esto debería prevalecer o facilitarse ante cualquier situación que por sus características especiales impidiera esta función. Estas situaciones vuelven a abrir el eterno debate de las posibilidades educativas en contextos de encierro. Es posible “plantearse la praxis educativa o socioeducativa liberadora en un medio cerrado, punitivo y violento ¿es una utopía?, ¿es una paradoja?, ¿es una

contradicción?” (Del Pozo y Añaños-Bedriñana, 2013). Al respecto existen argumentaciones de todo tipo, algunas de ellas reconocen la dificultad de educar en las prisiones:

“Las cárceles son escenarios hostiles para la educación, como lo es cualquier lugar destinado a encerrar y asegurar a personas que estén sometidas a algún tipo de castigo. Pero aún resulta más hostil cuando, al imponer su reclusión, se hace a estas instituciones partícipes de una misión paradójica: habilitar nuevas oportunidades para quienes han de procurarse un futuro alternativo, distinto a lo que está siendo su presente en una situación de encierro” (Caride y Gradaille, 2013, p. 37).

La educación como derecho o como condición humana, no puede ser privada a nadie, independientemente de sus circunstancias. “Los establecimientos penitenciarios de cumplimiento de pena no sólo son entidades arquitectónicas, administrativas y funcionales con organización propia, sino contextos ecosistémicos, de socialización y de educación-reeducación de gran importancia, especialmente para las personas internadas” (Añaños-Bedriñana, Fernández-Sánchez y LLácer, 2013, p.15). Por ello, el tiempo en prisión no solo debe llenarse con las obligaciones y el trabajo diario de los presos que velan por el funcionamiento de la institución como si de una maquinaria se tratase, sino que debe convertirse en un tiempo educativo que favorezca el desarrollo humano vital para el tiempo de encierro, pero fundamentalmente para su reinserción y posterior integración en la vida fuera de prisión. El quehacer pedagógico requiere de una renovación metodológica plural y abierta a repuestas educativas integrales que exige el compromiso ético de las instituciones penitenciarias de rehabilitar, por un lado, en los derechos y deberes cívicos, y por otro en su autonomía e inclusión social. Este compromiso ético nace de la compasión por la vulnerabilidad del otro.

Instaurar la esperanza, el deseo, motivación e interés por algo en sus vidas constituye un reto y una dificultad, ya que la pérdida de la libertad, su reducción a la condición de “cosa” o de esclavo es la carencia más sentida, la más hiriente para un ser humano, “Cuando no se es libre para decidir casi nada, apenas si se tienen fuerzas para tomar las riendas de la propia vida” (Ortega, 2015, p. 96). Ignorar esta realidad es intentar educar en el vacío a seres imaginarios ajenos, arrastrando al interno a la frustración añadida, a aumentar su desconfianza hacia los demás y hacia sí mismo, sin embargo, a pesar las adversidades, por razones éticas, se deben ofrecer a los internos las oportunidades posibles para su rehabilitación personal e integración en la sociedad (Ortega y Hernández, 2015). En este sentido, la educación debe atender a las necesidades y a las circunstancias concretas de cada persona. Como ya afirmábamos en otro lugar, no se puede educar al sujeto desde lo abstracto, alejado de la realidad espacio-temporal en la que se inscribe, de ahí que, inevitablemente, toda acción educativa deba comenzar con el conocimiento de la realidad (Hernández, 2014).

De este modo, las nuevas formas de entender la misión pedagógica y social de los centros penitenciarios –concebidos como centros comunitarios de tratamiento– le otorgan a la educación un carácter preventivo y no solo terapéutico, más emancipador que represivo, con soluciones colectivas, en las que, sin contravenir la necesidad de intervenciones personalizadas, se ofrezcan respuestas globales e integrales para cada recluso, atendiendo a las circunstancias que rodean su vida (Caride y Gradaille, 2013, p.41)

Esto es una realidad que comparten muchas madres que están privadas de libertad, que en la mayoría de los casos no han intervenido en dichos procesos pero que bien es cierto que esa preparación para su reinserción social –objetivo del encarcelamiento– va de la mano de una reeducación, esto implica asumir sus responsabilidades en la educación de sus hijos con la participación dentro de la comunidad educativa. Estas reflexiones han dado lugar a la propuesta de un proyecto de intervención basado en una Escuela de Madres que pueda dar respuesta a la realidad anteriormente citada y que puede mediar con esas madres desprovistas de su derecho a intervenir en la educación de sus hijos e hijas, formándolas para sí ejercer ese rol al salir en libertad.

3. Programa de formación: Madres en prisión.

Teniendo en cuenta la importancia de que los padres y madres coparticipen con la escuela en la educación y formación de sus hijos e hijas, se debería favorecer ante cualquier situación. La mayoría de las madres privadas de libertad no han intervenido en dichos procesos. La formación en estos aspectos de participación familiar favorecerá su reinserción asumiendo su responsabilidad familiar. En función de lo expuesto, la **finalidad** que se pretende con este programa de intervención es por un lado, conseguir la implicación de las madres del Centro Penitenciario Murcia II en la Escuela de Madres; y por otro, enseñar a las madres a comprender y dar respuesta a las necesidades de sus hijos e hijas para que estos adquieran la responsabilidad y madurez propias de cada edad. Para ello se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- 1) Mejorar la información sobre lo que es una Escuela de Madres.
- 2) Mejorar las habilidades de comunicación y resolución de conflictos con los hijos.
- 3) Aumentar el conocimiento sobre la evolución de los niños/as para mejorar la comprensión de sus actos.
- 4) Informar sobre hábitos de vida saludable: alimentación, deporte...
- 5) Sensibilizar contra la violencia física y psíquica, factor que afecta a la autoestima de los niños, perturbando su desarrollo personal.
- 6) Prevenir las adicciones de los hijos e hijas.
- 7) Prevención del abandono escolar.
- 8) Orientar sobre las posibilidades educativas y formativas de los adolescentes.
- 9) Aumentar la autoestima y autoconcepto de las Madres para que puedan influir en la educación de sus hijos desde la situación en la que se encuentran.

3.1. Destinatarios:

La población a la que se dirigen son mujeres cumpliendo medida judicial en régimen de internamiento con menores con edad escolar a su cargo. Concretamente este programa se ha diseñado para las presas del Centro Penitenciario Murcia II. Esta prisión se encuentra en Campos del Río, tiene una superficie construida de 106.976,40 m², 1008 celdas y 186 celdas complementarias. Están en activo los siguientes módulos: 3, 4 (Unidad Terapéutica y Educativa), 5, 6 y 7 (Módulo Educativo de Respeto), 8, 9, 10, y de mujeres 15 y 16 (Módulo Educativo de Respeto). Está destinada a los reclusos y reclusas mayores de 18 años.

Los que más nos interesan son los módulos de mujeres. En estos dos módulos hay 110 internas de las cuales 30 son preventivas (a falta de juicio) y 80 son penadas. Este centro es solo de penados¹ pero por falta de un lugar donde instalar a las mujeres en situación de preventivas, no hay otra opción. El problema que surge en líneas generales en las cárceles mixtas es que la mayoría son hombres, concretamente en esta prisión las mujeres son un 10% aprox., esto conlleva que al ocupar solo dos módulos todas estén mezcladas, preventivas, penadas, drogodependientes, con trastornos psíquicos, etc.

3.2. Metodología

Utilizaremos distintos tipos de didáctica en cada sesión, combinando los distintos métodos que a continuación se exponen:

- Lección magistral, la utilizaremos para la presentación del tema, no pasando de diez minutos para dar lugar a la participación de las asistentes.
- Análisis de los conocimientos que posee el grupo sobre el tema y las habilidades que se necesitan aprender
- Trabajo en grupos de dos o cuatro personas para resolver las preguntas que se realicen sobre los vídeos o exposición magistral.

¹ Me refiero a penados para nombrar a ambos sexos.

- Debates de gran grupo, con el fin de llegar a conclusiones generales sobre los temas tratados.

Esta metodología tiene como objetivo ayudar a las participantes de esta escuela a construir su propio conocimiento en la adquisición de las habilidades necesarias para afrontar los problemas que les puedan surgir en su vida cotidiana.

3.3. Recursos

Humanos: 1 Pedagogo/a y voluntarios si se precisa.

Materiales:

- Aula con mesas y sillas, aula de movimiento (salón de actos).
- Proyector de PowerPoint y películas (disponible en el centro).
- Material ofimática: Folios, lápices y rotuladores.

Económicos: en la Tabla 1 podemos ver el presupuesto de forma detallada.

Tabla 1

Presupuesto proyecto.

Sueldo Pedagogo/a	½ jornada (dos meses)	2000.00 €
Folios		3.50€
Lápices	1 paquete	6.00€
Rotuladores permanentes	12 unidades	4.50€
Total	3 unidades	2014.00€

3.5. Sesiones y actividades

Se realizarán sesiones de una hora y media, una vez a la semana durante ocho semanas. En cada sesión se ofertarán una serie de temas para el próximo día, pudiendo aportar las internas conceptos sobre los que les interese profundizar.

1ª Semana: “¿Qué es una escuela de Madres?”

Se persigue la mejorar la información sobre lo que es una Escuela de Madres y la necesidad de implicarse en ella. En primer lugar se presentarán los profesionales que implementarán el proyecto, seguidamente las participantes, que comentarán el motivo de inscribirse y lo que esperan de estas actividades. En segundo lugar se realizará una lluvia de ideas sobre lo que es y la utilidad de la Escuela de Padres y Madres, apuntando en la pizarra los conceptos que salgan. En tercer lugar, se pasará a explicar lo que es según la Confederación de Asociaciones de Padres y Madres de España (CEAPA). Por último, se realizará una dinámica donde las participantes dirán una cualidad positiva sobre su labor de madre y por último se visualizará el vídeo de Pablo Araneda (2012), “Los niños imitan a sus padres”, donde se reflejará como los hijos e hijas imitan las actuaciones de los padres y madres, se debatirá la interpretación del vídeo y la necesidad de formarse para mejorar las actuaciones de los progenitores ya que son los espejos donde se reflejan sus hijos.

2ª Semana: “Habilidades de comunicación y resolución de conflictos”.

Se trata de conseguir mejorar las habilidades de comunicación y resolución de conflictos con los hijos. Para ello, se utilizará la lección magistral para introducir la importancia de manejar de forma adecuada los conflictos que se presentan en la familia. Se explicarán las habilidades de comunicación (apoyados por un PowerPoint, Anexo I) que se apreciarán en el

vídeo que se verá a continuación: Habilidades de Comunicación Familiar II (Aire Comunicación, 2014). En el vídeo aparecen dos escenas con dos situaciones de conflictos familiares. En el primero se podrá ver como la madre afronta la falta de cuidado del dormitorio de la hija de doce años (duración: 5 minutos). En el segundo conflicto, el problema surge con el padre y su hijo (duración: 5 minutos). Después de cada escena, las participantes se dividirán en grupos de 4 personas y se les hará preguntas sobre la película, una persona se hará responsable de escribir las impresiones del grupo y se expondrá a nivel de gran grupo, se les dejará 15 minutos para responder. Las preguntas son:

- ¿Qué aspectos negativos destacarías de la primera escena y qué se ha mejorado en la segunda escena?
- ¿Qué diferencias habéis percibido en las dos situaciones?
- ¿Cómo queda la relación de la niña y la madre en la primera escena?
- ¿Cómo queda la autoestima de la hija en la primera escena, y en la segunda?
- ¿Con qué escena te sientes identificada?
- ¿Qué habilidades negativas y positivas destacarías de las dos situaciones?

Para finalizar se formará grupos de cuatro, se repartirá azarosamente un papel donde irá escrita una habilidad comunicativa, teniendo que representarla y escenificarla ante sus compañeras.

3ª Semana: “Desarrollo de los niños/as”.

Se pretende aumentar el conocimiento sobre la evolución de los niños/as para mejorar la comprensión de sus actos, abordando el desarrollo integral de los niños/as de 0 a 15 años, tanto físico, psicosexual y socioemocional. Con el PowerPoint (Hurtado, 2009) se describirá el desarrollo cognitivo según Piaget, completando la explicación directamente con ejemplos para que sea más comprensible. Además hablaremos de los tipos de Apego según Balcarce (2009). Se repartirán unas fichas de distintas etapas del crecimiento y otras fichas en donde se explica el desarrollo de los niños y niñas, las participantes (divididas en grupos de cuatro personas) unirán cada etapa con el desarrollo correspondiente.

4ª Semana: “Prevención del abandono escolar”.

El objetivo consiste en prevenir el abandono escolar, siendo la educación la vía para la inserción social y laboral. La escolarización es imprescindible para la inserción social y laboral de los jóvenes, por tanto es importante la continuidad dentro del sistema educativo. Ana Herrero en su artículo “Claves para aprender a evitar el fracaso escolar de tus hijos” del 30 de Enero de 2015 en OCD El Confidencial Digital, nos dice:

Uno de los factores más determinantes de los fracasos en los estudios, son las tendencias que adquieren los niños al llegar a la adolescencia. La rebeldía, la demanda de independencia o el sentirse incomprendidos son en ocasiones elementos que pueden, si no se reconducen, llevar hacia el fracaso o el abandono escolar (p. 1)

En esta sesión se comentará lo imprescindible de la actuación y colaboración de la familia con el centro educativo y de una serie de claves para prevenir el absentismo escolar que llevará al abandono. En primer lugar se tratará el concepto de abandono escolar ¿qué es?, se animará a las internas a participar mediante lluvia de ideas, después se expondrá el concepto según distintos autores. En segundo lugar se darán algunas claves para su prevención, analizando cada una de ellas y de cómo influir en los hijos/as desde prisión. Para finalizar con la visualización del vídeo de José Sagardía (2010) titulado “Deserción y absentismo escolar liceo b-12 Chillán.

5ª Semana: “Prevención de la violencia de las mujeres y niñas, desde la familia”.

Sensibilizar contra la violencia física y psíquica, factor que afecta a la autoestima de los niños/as, afectando su desarrollo personal, es el objetivo de esta sesión donde se podrán tratar los temas de estereotipos sexuales, la femineidad y masculinidad. Se introducirá el tema aportando ideas de lo que es la violencia de género, pasando a una conceptualización según La Asamblea General de las Naciones Unidas, apoyándonos en el siguiente libro como manual la “Educación Emocional y Autoestima. Un enfoque preventivo para trabajar la violencia contra las mujeres” según Parra de Dios (2003). También se visualizará el vídeo para la prevención del maltrato de género publicado en la web por Hernanilcapo (2015), titulado: Campaña de niños Italian@s en prevención de Violencia de Género ¡Dale una bofetada!. Al finalizar el vídeo se realizará un debate donde se analizará dicho vídeo y la educación de hijos e hijas para prevenir estos hechos.

6ª Semana: “Cómo fomentar la autonomía y responsabilidad de nuestros hijos e hijas”.

Con esta sesión se busca prevenir las adicciones de los hijos e hijas, esto es fundamental para prevenir la drogadicción y la delincuencia en los jóvenes. La autonomía se va adquiriendo a medida que damos responsabilidades a nuestros hijos, de modo que aprenden a tomar decisiones y puedan valerse por sí mismos. La autonomía se fomenta en los distintos aspectos de la vida: hábitos, interacciones sociales, desarrollo intelectual, ocio...En todas las sesiones, se pedirá la colaboración de las internas para identificar los conceptos de: responsabilidad y las medidas para adquirirla, y el papel de la familia en el fomento de la autonomía. Tras la lluvia de ideas se pasará a su clarificación, utilizando el manual de CEAPA “Guía para ser padres y madres” (Asociación Vagabundo y Martín, J. 2013). ¿Cómo mantener una buena relación con mi hijo o hija adolescente? Pautas para mejorar la relación con nuestros hijos e hijas y lograr prevenir el consumo de drogas. En la dinámica establecida se dividirán en grupos de tres personas y cada grupo indicará tres pautas (teniendo en cuenta lo comentado en la parte teórica de la clase) para fomentar la autonomía de los hijos/as, se finalizará con la puesta en común de todos los grupos, lo interesante es elaborar una guía propia para poder seguirla.

7ª Semana: “La salud en la familia”.

Se persigue informar sobre hábitos de vida saludable: alimentación, deporte... es el objetivo a trabajar esta semana. Para Durán, Tébar, Ochando, Martí, Bueno, Pin, Cubel y Genís, (2004, p.336) “La salud es nuestro bien más preciado. Valorarla y cuidarla es algo esencial para desarrollarnos como personas. Los padres tienen un papel fundamental en enseñar a sus hijos la importancia que tiene y mantenerla en su familia”. Es muy importante que los niños aprendan desde muy pequeños las conductas adecuadas para llevar una vida saludable que repercutirá en su salud tanto física como psicológica.

La sesión comenzará con el concepto de salud, las participantes comentarán que entienden por salud, utilizaremos el concepto de la OMS para finalizar. Se verá la importancia de los Hidratos de Carbono o Glúcidos, Grasas o Lípidos Proteínas o Prótidos, Agua, Vitaminas, Minerales y como debemos incluirlos en la dieta diaria. Se construirá la pirámide alimentaria con las comidas que normalmente se cocinan. También se visualizará el video titulado: El Camino de La Alimentación Saludable (Canal de DNZdanielnunez, 2011) que forma parte del material didáctico entregado a los docentes de las escuelas que participaron del Programa Educando que implementó La Fundación Cardiológica Argentina y Cabaña Argentina, sobre la prevención de enfermedades cardiovasculares desde la niñez. Se conectará la alimentación saludable con el ejercicio físico para mejorar la salud física que redundará en la salud mental a través del programa Redes con el video Cerebro, Deporte y Alimentación (Molina, 2014).

8ª Semana: "Autoestima y autoconcepto".

Esta sesión pretende aumentar la autoestima y autoconcepto de las Madres para que puedan influir en la educación de sus hijos desde la situación en la que se encuentran. La autoestima no viene dada en la condición genética, por el contrario es algo que se aprende, y además es importante para la creación de la identidad. Se adquiere a partir de la valoración de los otros y en un primer lugar la de la familia. Se comenzará hablando sobre la autoestima y de su importancia en el desarrollo integral de las personas realizando dinámicas para comprobar el grado de autoestima de las asistentes a esta sesión. Terminando la sesión con una relajación dirigida que las ayude en los momentos que necesiten adentrarse en su interior para poder sobrellevar los momentos duros de la prisión. Como recurso se empleará la dinámica "Yo soy" (Vargas, 2009) podemos ver su desarrollo en el Anexo II y técnicas de relajación dirigida por los profesionales.

3.6. Procedimiento y cronograma

Realizar un proyecto de intervención dentro de una Institución Penitenciaria no es nada fácil por todos los controles que hay que pasar antes de llevar a cabo dicho proyecto. En principio no lo puede realizar una persona con entidad individual (por todos los requisitos legales que se necesitarían), sino que tiene que realizarse a través de una asociación que colabore con dicha Institución. Por ello, se debe hacer es contactar con la asociación pertinente y presentarle el proyecto de intervención. Estas asociaciones tienen las puertas abiertas a propuestas que puedan mejorar la reinserción de los penados y penadas en la sociedad de procedencia.

Cuando se considera viable la intervención se tramitan los permisos pertinentes para poder entrar en la prisión. Paralelamente se publica la oferta (avalada por el grupo multidisciplinar de la prisión) en los diferentes módulos de mujeres en este caso. Ellas se apuntan para participar y el grupo multidisciplinar aprueba cada solicitud de forma individual. Después de pasar por todos los filtros oportunos, ya se podrá poner en práctica la intervención en el pabellón socio-cultural.

Esta intervención se realizará, como se expone en la Tabla 2, en sesiones de 90 minutos semanales durante ocho semanas consecutivas, exceptuando festivos si los hubiere, pasando los talleres correspondientes a la siguiente semana.

Tabla 2
Escuela de Madres

Talleres	Objetivos	Temporización
1ª Semana: ¿Qué es una escuela de Madres?	Mejorar la información sobre lo que es una Escuela de Madres	90 minutos
2ª Semana: Habilidades de comunicación y resolución de conflictos	Mejorar las habilidades de comunicación y resolución de conflictos con los hijos	90 minutos
3ª Semana: Desarrollo de los niños/as	Aumentar el conocimiento sobre la evolución de los niños/as	90 minutos
4ª Semana: Prevención del abandono escolar	Prevenir el abandono escolar cambios oportunos	90 minutos
5ª Semana: Prevención de la violencia de las mujeres y niñas, desde la familia	Sensibilizar contra la violencia física y psíquica	90 minutos
6ª Semana: Cómo fomentar la autonomía y responsabilidad de nuestros hijos e hijas	Prevenir las adicciones de los hijos e hijas, para prevenir la drogadicción y la delincuencia en los jóvenes.	90 minutos

7ª Semana: La salud en la	Familia Informar sobre hábitos de vida saludable: alimentación, deporte...	90 minutos
8ª Semana: Autoestima y autoconcepto	Aumentar la autoestima y autoconcepto de las Madres	90 minutos

4. Conclusiones

La población a la que está destinada este proyecto, es quizás una de la más olvidada por su número. Aquí también se percibe esa discriminación que a lo largo de los años se ha intentado erradicar. Esto ocurre cuando las mujeres comparten Centros Penitenciarios con los hombres. El hecho de ocupar los hombres un porcentaje mayoritario en estos centros, les reporta más beneficios en cuanto a las actividades que se les ofrece, tanto lúdicas como formativas. Por ello hemos pensado en realizar una propuesta que de protagonismo a esas voces que callan o que han decidido callar ante la falta de posibilidades que se les ofrece para su reeducación.

Estamos de acuerdo con Añaños-Bedriñana, Fernández-Sánchez y LLácer, las prisiones son “contextos ecosistémicos, de socialización y de educación-reeducación de gran importancia” (2013, p.15), donde hay muchos pensamientos que se centran en uno: salir cuanto antes del centro donde están retenidos por las causas que fueren. Dentro de estas paredes existen leyes, normas, valores...que no son necesariamente las de la propia Institución, que hay que cambiar para que exista en verdad ese cambio que se necesita para una verdadera reeducación y reinserción social que impida que después de salir se vuelva a recaer en los hábitos anteriores.

Es por ello que consideramos necesaria la implantación de esta Escuela de Madres de Instituciones Penitenciarias. Para darles esperanza a todas las madres que se encuentran retenidas en cuanto al cambio que esta les puede aportar, tanto para que sean capaces de esos cambios en sus valores, como hacerlas competentes para la educación de sus hijos/as.

5. Referencias

- Añaños-Bedriñana, F. T., Fernández-Sánchez, M. P., y LLácer, J. J. L. (2013). Aproximación a los contextos en prisión. Una perspectiva socioeducativa. *Pedagogía Social*, 13 (22), pp.13-28
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*, 9, pp.71-85.
- Boutin, G. y Durning, P. (1997): *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Madrid: Narcea.
- Caride, J. A. y Gradaille, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para al educación social en las instituciones penitenciarias, *Revista de Educación*, 360, enero-abril, pp.36-47.
- Domingo, J. (1993). Las escuelas de padres en los centros escolares: catalizadoras de formación permanente y desarrollo organizativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 183-192. Recuperado de http://w.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1264891992.pdf
- Duch, Ll. (1997) *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós
- Durán, A., Tébar, M. D., Ochando, B., Martí, M.A., Bueno, F.J., Pin, G., Cubel, M.M. y Genís, M.R. (2004). *Manual didáctico para la escuela de padres*. 5ª ed. Alicante: FEPAD.
- García, H. (2012). *Tipos de familia en la actualidad*. Recuperado de <http://familiahazel1.blogspot.com.es/2012/03/tipos-de-familia-en-la-actualidad.html>
- Hernández Prados, M.A. (2014). La familia desde la Pedagogía de la Alteridad. En P. Ortega Ruiz (Ed.). *Educar en la alteridad* (pp. 173-193). Colombia: Redipe y Editum

- Ortega Ruiz, P. y Hernández Prados, M.A. (2015) La acción educativa del voluntariado en una prisión. *Edetania*, 47, pp.109-128.
- Ortega Ruiz, P., y Mínguez Vallejos, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación*, 15, pp.33-56.
- Parra de Dios, F. (2003). *Educación Emocional y Autoestima. Un enfoque preventivo para trabajar la violencia contra las mujeres*. Madrid: Confederación Española de Asociación Española de Padres de Alumnos (CEAPA).
- Pozo Serrano, F. J. Del, y Añaños-Bedriñana, F. T. (2013). La Educación Social Penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos?. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), pp.47-68.
- Puente, F. de la. (1999). Escuela de Padres: urgencia y renovación. *Padres y Maestros* (246), pp.1-3.
- Romero Gallego, M. M. (2005). *Las escuelas de madres y padres de Madrid capital: estudio comparado*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Ruiz, P.O. (2015). Educar en una prisión. *Verbum*, 9(9), pp.95-108.

Recursos on line del programa

- Aire Comunicación. (2014). *Habilidades de Comunicación Familiar II*. Recuperado de <http://airecomun.com/videos/habilidades-de-comunicacion-familiar-ii-resolucion-de-conflictos-116.html>
- Araneda, P. (2012). *Los niños imitan a sus padres*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=vjq_exKNs6c
- Asociación Vagabundo y Martín, J. (2013). *¿Cómo mantener una buena relación con mi hijo o hija adolescente? Pautas para mejorar la relación con nuestros hijos e hijas y lograr prevenir el consumo de drogas*. Madrid, CEAPA Recuperado de <http://www.ceapa.es/sites/default/files/Documentos/Encarte%20prevencion%20drogas%20Adolescencia%20CEAPA.pdf>
- Balcarce, A. (2009). *Apego*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/anambalcarce/apego-1652491?related=3>
- Canal de DNZdanielnunez. (2011). *El Camino de La Alimentación Saludable*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=V7L3caghiZ0>
- Hernanilcapo. (2015). *Campaña de niños Italian@s en prevención de Violencia de Genero ¡Dale una bofetada!*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=aLF76UvvhBk>
- Herrero, A. (2015). Educativo. Claves para aprender a evitar el fracaso escolar de tus hijos. *OCD El Confidencial Digital*. Recuperado de http://www.elconfidencialdigital.com/la_buena_vida/tendencias/Claves-aprender-evitar-fracaso-escolar_0_2427357253.html
- Hurtado, V. (2009). *Etapas del desarrollo de Jean Piaget*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/vayolet/etapas-del-desarrollo-de-jean-piaget?related=1>
- Molina, V. (2014). *Cerebro, Deporte y Alimentación*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=lqZF1fQ3Pd8>
- Sagardia, J. (2010). *Deserción y ausentismo escolar liceo b-12 Chillán*. Recuperado en <https://www.youtube.com/watch?v=3jqZbGNCifQ>
- Vargas, V. (2009). *"Yo soy"*. Recuperado de <http://www.aulafacil.com/cursos/11598/psicologia/psicologia/taller-de-habilidades-sociales-y-comunicacion/dinamica-de-autoestima-yo-soy>

VOLUNTARIADO Y ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO EN CONTEXTOS VULNERABLES

M.^a Ángeles Hernández Prados

Abel Muñoz Morales

Universidad de Murcia

RESUMEN:

Las oportunidades de aprovechamiento escolar no son las mismas para todo el alumnado. Las circunstancias socio-educativas en las que se sumergen sus contextos más inmediatos pueden abrir u obstaculizar sus posibilidades educativas. No se trata de una cuestión de capacidad o incapacidad cognitiva, ya que los impedimentos no suelen ser neurofisiológicos. Concretamente nos referimos a contextos de vulnerabilidad, riesgo o exclusión. Se tratan de alumnos y alumnas que carecen de los recursos personales, materiales y actitudinales que favorecen el aprendizaje. En un intento de adentrarnos narrativamente en estos contextos, hemos querido abordar en este trabajo, la labor educativa que desde el voluntariado se desempeña con los adolescentes que se encuentran en estas circunstancias.

Palabras Clave: vulnerabilidad, voluntariado, refuerzo educativo, fracaso escolar, intervención.

1. CONTEXTO ESCOLAR VULNERABLE.

La cultura escolar, así como la dinámica de normas y funcionamiento que forman parte de la idiosincrasia de estas instituciones educativas, contribuyen a establecer las líneas de corte con las que medir no sólo el aprendizaje de los alumnos, sino también sus actitudes y el modelo de comportamiento imperante. En este sentido, todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se somete a un parámetro evaluativo dicotómico de lo buen-malo, lo permitido y lo no permitido, lo deseable y lo no deseable, etc.

Si en un principio la evaluación educativa desempeñaba la finalidad de detección de necesidades educativas en el alumnado, contribuyendo a hacer posible la personalización de la educación a las circunstancias particulares de cada uno. Ahora “la evaluación se centra más en los resultados que en el proceso” (Ahumada, 2010, p.114), contribuyendo a forjar categorías entre el alumnado. La identificación o reconocimiento de las particularidades y rasgos que definen a cada estudiante, carece de sentido si no va acompañada de la atención de las mismas. La cuestión que nos planteamos sería la siguiente: ¿de que sirve tener un alumno superdotado en el aula, si el profesorado no sabe atender sus necesidades educativas y extraer sus potencialidades?, o esta otra, ¿de que sirve saber que tenemos un niño autista en el aula si nos limitamos a fortalecer la interacción con los otros, y desatendemos su potencial de aprendizaje en los grupos, lo que puede aportar con su talento? Toda persona tiene dificultades y talentos independientemente de sus capacidades de aprendizaje, de igual modo que toda persona se encuentra inserta en contextos que pueden potenciar o atenuar sus dificultades, del mismo modo que pueden disminuir o fortalecer sus talentos. El sujeto humano no es sólo el “self”, pues no hay sujeto humano sin circunstancias socio-culturales que conforman su modo de pensar, su estilo de vida, su sistema de preferencias, su modo de acercarse y ver el mundo, su modo de “estar” en el mundo (Ortega, 2007).

No cabe duda de que la **familia** constituye uno de esos contextos que puede fortalecer u obstaculizar el desarrollo y aprendizaje de las nuevas generaciones. Lamentablemente, por mucho que hayamos avanzado socialmente en el sistema de protección del menor, las familias

multiproblemáticas en riesgo de exclusión social sitúan a todos sus miembros en un estado de vulnerabilidad que arrastran como un legado del que es difícil desprenderse. Además de la inseguridad e indefensión que eventos traumáticos de carácter socio-económico puede tener en comunidades, grupos, familia e individuos, el concepto de vulnerabilidad hace referencia a la incapacidad y carencia de los recursos y estrategias para afrontar sus efectos (Malgesini, 2010).

Así pues, la percepción que los jóvenes tiene acerca del grado de acogida familiar, de las expectativas que se forjan de ellos, del apoyo que reciben y del nivel de preocupación que perciben, así como el modelo de diálogo familiar que se implanta entre ellos, es esencial para promover el aprendizaje en las nuevas generaciones (Torres y Rodríguez, 2006) De la siguiente manera, Román (2003) señalaba la desigualdad escolar en función de las familias:

“la permanencia, trayectoria y resultados alcanzados siendo muy desiguales entre quienes provienen de familias de mayores y menores ingresos y recursos socioculturales, no obstante las mejores condiciones (materiales y humanas) en que ocurre hoy el aprendizaje y el acceso mayoritario y sin diferencias significativas respecto del género, situación socioeconómica y/o ubicación geográfica al sistema educativo” (p.114).

La supremacía de un sentido común forjado de experiencias, generalmente poco deseables por las características socio-culturales y económicas del contexto en el que residen, la falta de formación respecto a la responsabilidad parental, respecto al fomento de alternativas de educación familiar más saludables para el desarrollo del menor, así como la falta de implicación de estas familias en los contextos escolares, son algunas de las cadenas que atrapan a las familias en riesgo de exclusión social a la reproducción continua de su situación, mermando las posibilidades de integración y el desarrollo de sus potencialidades. En esta misma línea, el estudio realizado por Garcia, Quintal y Cuenca (2016) en el que se analiza el grado de preocupación de las familias vulnerables, no vulnerables y el profesorado con respecto a ciertas características de los jóvenes, los resultados señalan una alta preocupación por el futuro laboral y el consumo de drogas y alcohol de todos los grupos; mientras que en cuanto a la preocupación por la falta de motivación, la falta de expectativas vitales, la falta de valores, la falta de responsabilidad, las conductas delictivas y el fracaso escolar se mostraron diferencias significativas.

De ahí que sin negar la relevancia de las desigualdades económicas en la situación de privación y vulnerabilidad, éstas no son el único elemento a considerar. Coincidimos con lo expuesto por Linares, Garaté, López y Gonzalez (2012) cuando al referirse a la espiral en la que se encuentran atrapados los hijos de la precariedad, concretamente la generación NINI de jóvenes que ni trabaja ni estudia, señalan que lo económico apenas constituye una celda en un entramado de prisiones, subrayando las múltiples variables del contexto familiar, escolar y laboral que inciden en dicha problemática.

Sin embargo, arrojar toda la responsabilidad en las familias, sería un gran error por nuestra parte, ya que las relaciones que se establecen en el aula, cobran mucha importancia desde el ámbito socioeducativo. A lo largo de su ya dilatada historia, el fracaso escolar, tan inevitable para algunos como indeseable para otros, se encuentra asociado a la escuela, ya que aunque no es el único lugar donde se gesta y provoca, crea las condiciones suficientes para que exista, asumiendo la encrucijada de construirlo y sancionarlo (Escudero, 2005). Por eso, en la actualidad, una amplia gama de enfoques sobre la exclusión en la infancia y en los jóvenes, analizan la relación que existe entre distintas variables escolares (rendimiento, clima, motivación, etc.) y su situación de vulnerabilidad en un intento de delimitar los núcleos de intervención preventiva, correctiva y promotora del desarrollo de capacidades.

El enfoque de capacidades para el desarrollo humano, con Sen y Nussbaum como principales impulsores, tomó relevancia a comienzos de la década de los años noventa. Este modelo filosófico (ético, social, económico, político, y educativo) representa, según Gonzalvez y Contreras (2014), un sustrato potente para fundamentar la dimensión ética y social de la educomunicación, cuya para entender el desarrollo humano radica en la libertad, entendida como la capacidad para llevar adelante el propio proyecto de vida de un modo social y humanamente compatible. Desde esta premisa, Nussbaum (2012) resalta una lista de diez capacidades básicas que garantizan una vida merecedora de la dignidad del ser humano, entre ellas resalta la *razón práctica* (capacidad de plasmar una concepción del bien y de reflexión crítica de la propia vida) y la *afiliación* (capacidad de vivir con y hacia los demás). No obstante, las capacidades humanas “son aquellas que una sociedad con un mínimo aceptable de justicia se esforzará por nutrir y apoyar” (Nussbaum, p. 48). De ahí el papel esencial que desempeñan los contextos educativos, especialmente el familiar y el escolar.

Además del valor que el contexto tiene en el desarrollo de las capacidades, existen variables de tipo *emocional* vinculados al clima escolar y de aula que se encuentran relacionadas positivamente con diversas variables académicas como el rendimiento, el aprendizaje efectivo, entre otros. Según Zepeda (2007) el clima escolar constituye un factor relevante en contextos de vulnerabilidad tanto si es evaluado positivamente (escuelas con resultados destacados) como negativamente (escuelas con deterioro en resultados), de ahí la importancia de conocer la percepción del alumnado del ambiente emocional del aula, así como la relación Profesor-alumno que se genera al interior. Concretamente, los resultados de su estudio desvelaron que aunque la variable familiar aparece sistemáticamente como factor que incide en la percepción del clima escolar en todos los contextos, las percepciones eran peores en los estudiantes que pertenecían a centros educativos con el índice de vulnerabilidad escolar más alto.

Expuestos algunos factores que inciden en la vulnerabilidad de los contextos de los menores, enfatizando el riesgo inmediato o en el futuro al que se encuentran expuestos, cabe señalar que a pesar del carácter universal de la vulnerabilidad de los seres humanos, coincidimos con Bello (2010) que la vulnerabilidad es desigual o *asimétrica* entre unos y otros: “unos somos vulnerables a la obesidad y al colesterol: al exceso. Otros lo son al hambre y a la carencia de medicinas: al defecto” (p.120). De igual modo, las limitaciones experimentadas por los menores en condiciones de vulnerabilidad del aprovechamiento escolar demanda de una intervención educativa específica. De ahí que diversas asociaciones hayan iniciado una labor de acompañamiento educativo o refuerzo escolar desde el voluntariado que responde a parámetro de la *ética de la compasión*. En palabra de Ortega (2014, 9) “se fundamenta en la necesidad inapelable de *responder del otro* en su situación concreta de vulnerabilidad y necesidad. Es la autoridad del rostro (...) la que me ordena responder, aquí y ahora”.

2. EL VOLUNTARIADO COMO RESPUESTA EDUCATIVA.

La figura del voluntariado entendida como la acción de ayuda continuada y desinteresada destinada a la atención de la vulnerabilidad del otro, ha acompañado a la humanidad desde sus orígenes. No obstante, aunque constante no se ha mantenido uniforme, es decir, ha experimentado transformaciones con el transcurrir del tiempo, vinculadas principalmente, a la diversificaciones del objeto de atención, así como en sus procedimientos. Se trata de cambios exponenciales tanto en el contenido como en la forma de ayudar al otro. Debemos entender la ayuda como una “entrega al Otro que me libera de mi natural tendencia al egoísmo, provocando mi deseo irrefrenable e inagotable de servirlo.” (Idareta, 2012, p.3). De este modo, la solidaridad se sitúa en lo ético, en el amor y fraternidad humana, entendiendo los problemas como algo compartido, lo que nos vuelca, según Torrejón, Meersohn y Urquiza (2005, p.84a) “a

la benevolencia o generosidad para con los pobres y necesitados de ayuda, a la participación en comunidades integradas por vínculos de amistad y reciprocidad.”

En consonancia a lo expuesto, somos conscientes de la complejidad y multidimensionalidad del campo temático en el que nos sumergimos. Por ello, no trataremos de garantizar la exhaustividad, aunque sí la profundidad y claridad de los aspectos relevantes para la finalidad de este trabajo: dar a conocer el papel del voluntariado en el acompañamiento educativo de jóvenes en riesgo de abandono escolar. Para ello, antes de adentrarnos en la descripción del caso que presentaremos en el apartado siguiente, estimamos oportuno clarificar qué se entiende por voluntariado, qué funciones desempeña en la atención educativa, así como las asociaciones desde las que se está asumiendo esta atención.

2.1. Conceptualización de la figura del voluntariado

El voluntariado ha sido utilizado ampliamente como fenómeno ético y moral, de dar respuesta a las exigencias de nuestra sociedad, la cual no puede hacerse cargo de todo y necesita ayuda y apoyo de personas que desinteresadamente intentan colaborar y prestar unos servicios con la única intención de favorecer el desarrollo y necesidad del otro. Atendiendo a las acepciones que recoge el Diccionario de la Real Academia Española se define como un acto que nace espontáneamente de la voluntad propia, y no por obligación o deber, por fuerza o necesidades ajenas o extrañas. Por tanto hacemos referencia a una realización libre, que no debe caer en obligación personal o deber jurídico, más bien sale de nosotros en respuesta a una alineación injusta de un contexto personal. Es “el ejercicio libre, organizado y no remunerado, de la solidaridad ciudadana, formándose y capacitándose adecuadamente” (Yubero y Larrañaga, 2002, p.29)

El voluntariado nace de la asunción libre y desinteresada de la responsabilidad personal y social en la intervención para la mejora y el avance comunitario, convirtiéndose en nuestra sociedad contemporánea en una de las perspectivas de participación ciudadana más activas y profundas (De Castro, 2002). Por ello, no cabe duda que tanto el asociacionismo como el voluntariado son aspectos esenciales del tejido social que contribuyen a compensar las desigualdades garantizando un mínimo de bienestar a los colectivos más vulnerables y en riesgo. Se trata de un “conjunto de personas que en el marco de una entidad se compromete de manera libre y altruista a desarrollar acciones programadas que contribuyan a la mejora de la calidad de vida de las personas con algún tipo de necesidad educativa y también la de sus familias” (FEAPS, 2009, p.5). Así pues, como defiende Ruiz (2001): “El voluntariado es uno de los movimientos de mayor calado social en las sociedades modernas, en las que desempeña simultáneamente una serie de funciones necesarias para el progreso de estas mismas sociedades” (p.1). La participación del pueblo en la labor solidaria, hace que atendamos a esta definición más social, pero sin olvidar tampoco la identificación de otros ámbitos en los que también es necesario reforzar la importancia del voluntariado, concretamente, el ámbito escolar y familiar.

Entre las **características** principales de la acción voluntaria la mayoría de los autores coincide en el carácter no remunerado de la labor desempeñada. A coalición con este rasgo, Aragón, Pérez y Rocha (2007) define el voluntariado como “actividad o trabajo realizado de forma altruista y gratuita, puede interpretarse en una primera acepción como una expresión de la participación ciudadana en la vida pública y, por tanto, como una forma de democratización de las relaciones sociales.” (p.2). No obstante, tras el análisis de las distintas definiciones expuestas y haciéndonos eco del clásico y fundamental trabajo de Mielgo y Gómez (1989) en esta materia, se pueden destacar las siguientes características del voluntariado:

- Gratuito: entendido como personas que realizan esta labor sin interés ni ánimo de lucro, por lo tanto sin buscar un beneficio de quién la desarrolla, en comparación con una persona de prácticas.
- Marco organizacional: con esto nos referimos a que esta englobado en una institución por lo tanto no es una labor individual y libre.
- Compromiso estable: requiere de compromiso y continuidad de la persona que va a desempeñar la acción voluntaria, aunque el tiempo sea reducido.
- Acción que repercute en el bienestar de la comunidad: no se realiza sin un fin el cual repercute directa o indirectamente en la comunidad, entendido como acción social para esta.

2.2. El papel del voluntariado en el contexto familiar-escolar

Las funciones que desempeña el voluntariado son esenciales para las familias con necesidades específicas, los cuales tienen que pretender hacer ese rato, un momento agradable y ameno para el educando. Es innegable la carencia de valores de la educación básica actual los cuales son “los principios funcionales de nuestra naturaleza que regulan la relación yo-tu” (Picasso, 2013, p.2), dando lugar a un trato generalizado, siguiendo un modelo de alumno “prototipo”, por eso en algunas ocasiones, los alumnos necesitan un poco de atención individualizada la cual el voluntariado le puede proporcionar.

En la escuela se ha intentado formar para seguir un camino lineal, universal y normativo aplicable para todos por igual. Sin embargo, las personas tenemos una mismidad que nos hace únicos e irrepetibles, lo que reivindica de una respuesta educativa necesariamente diferente, atendiendo a las circunstancias que nos definen, constituyen y nos convierten en lo que somos. De ahí, que la respuesta que ofrecen los centros escolares, no siempre sea la más indicada, pues se ofrece desde la precariedad de las limitaciones que marca la normalización de la praxis escolar. “Desde la extensión de la escolarización obligatoria, la necesidad de dar respuestas “científicas” y rápidas al aumento del fracaso escolar, con frecuencia nos ha llevado a confundir síntomas con causas, a hacer interpretaciones simplistas de una realidad que es compleja y a extrapolar casos espectaculares de interés mediático que no aportan soluciones educativas.” (Martínez, 2011, p.27).

La labor desempeñada por el voluntariado no es generalista, sino individual y concreta, atendiendo a las demandas educativas del otro, no siempre verbalizadas, pero sí mostradas en el rostro, en su inquietud, preocupación, en su silencio. Por eso la acción voluntaria cobra sentido y enfatiza sobretudo la necesidad ineludible de atención al otro. De ahí que el punto de partida sea conocer al estudiante de una manera más personal e individualizada a como lo hacen en la escuela. Se tiene que notar el entusiasmo en nuestra labor para que el mensaje llegue al alumno, y siempre respetando su “yo”. Debemos crear un clima de confianza, pero siempre desde el respeto mutuo. Debemos procurar que el aprendizaje sea significativo, entendiéndose por esto según Ausubel (1963, p.58) que “el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento”, y estableciendo una relación con la realidad de ese aprendizaje. También enseñarles a organizar su tiempo y dando importancia al vocabulario utilizado durante las sesiones, para que sea apropiado y se acostumbre a él. Evitar procesos rutinarios, cambiando las metodologías comprendiendo que “se convierten en el vehículo a través del cual los estudiantes aprenderán conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, desarrollarán competencias. Esto significa que no existe un único mejor método o camino, sino que el mejor método será una combinación adecuada de diferentes situaciones diseñadas de manera intencional y sistemática, siendo conscientes que si queremos lograr ser eficaces en el aprendizaje debemos establecer criterios sobre el volumen de información y/ conocimiento”. (March, 2006, p.9).

Una vez cubierta esta dimensión más individual y personal, se hace necesario abrir la intervención a la comunidad, no sólo por una cuestión de cantidad, sino porque esto ejerce una mayor posibilidad de organización y cohesión de trabajo a la hora de desempeñar esta tarea de alta responsabilidad. “El papel del voluntario es potenciar el trabajo en grupo y la capacidad de los adolescentes de ayudarse mutuamente, para lo cual el voluntario debe desarrollar, en la medida de lo posible, un papel de coordinación en la actividad” (De Gràcia y Elboj, 2005, p.5).

2.3. Asociaciones o entidades que desempeñan la labor de voluntariado universitario de refuerzo escolar en la Región de Murcia

A continuación, se presentan algunas de las asociaciones y entidades que desempeñan la labor del voluntariado universitario y en concreto de refuerzo escolar o apoyo para alumnos tanto del sector educativo primario como el secundario, y además se encuentran en situación de necesidades socioeconómicas y/o educativas:

Tabla 1.
Asociaciones Región de Murcia.

ADIXMUR	Refuerzo escolar para alumnos con dislexia y otras dificultades de aprendizaje.
Asociación educación siglo XXI	Refuerzo de aprendizaje a la lectura a niños en situación de desventaja socioeconómica. EXILECOM.
Asociación nuevo futuro	Refuerzo escolar para alumnos en situación de desventajas socioculturales.
Ayuntamiento de Murcia	Refuerzo escolar con voluntariado.
Ayuntamiento de Santomera	Programa contra el absentismo escolar.
Cáritas El Palmar	Voluntariado en el proyecto Seguesca-Comesca.
Cruz Roja Juventud Murcia	Voluntariado de promoción del éxito escolar.
DINAMUR	Voluntariado intercultural con menores en riesgo de exclusión social.
Fundación FADE	Mundos jóvenes más jóvenes: voluntariado socioeducativo con menores.
Fundación secretariado Gitano	Refuerzo educativo con menores en riesgo de exclusión social.
Maestros Mundi	Apoyo socioeducativo a infancia y familia en riesgo de exclusión social en los municipios de Murcia y Cartagena.
Solidarios para el desarrollo	Refuerzo escolar en aulas hospitalarias.
Proyecto Abraham	Refuerzo escolar con menores en el municipio de Mula.

3. NARRATIVA DE UN CASO DE ACOMPAÑAMIENTO

Tomando como punto de partida, la consideración de que la narrativa y la metodología de caso único se enmarcan en un análisis claramente cualitativo, no siempre bien reconocidos en el mundo científico de la investigación, consideramos relevante este tipo de textos y análisis de la realidad, porque nos permiten llegar a los sujetos, manteniendo sus peculiaridades e identidad. Aludiremos por lo tanto, a un proceso cualitativo el cual se define como “aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de

comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio” (Mayring, 2000, p. 4)

Los datos cualitativos “encierran un contenido informativo, soportan una información acerca de la realidad interna o externa a los sujetos estudiados que será utilizada con propósitos indagativos.” (Rodríguez, Flores y García, 1996, p.197). Atendiendo a la falta de reconocimiento científico, creemos que es importante aclarar nuestra apuesta por este método, teniendo en cuenta que “En los últimos años ha habido un creciente interés por formas de investigación narrativa en el campo de las ciencias sociales debido, entre otras cuestiones, a que la narración se entiende como una condición ontológica de la vida social y, a la vez, un método o forma de conocimiento.” (Sparkes y Devís, 2007, p.1).

En el caso único “se incluirán todos los estudios experimentales en los que un solo individuo es su propio control.” (Montero y León, 2002, p.4). Este caso será singular, y seguramente diferente a otros referidos a otros contextos, puesto que depende de la acción educativa y lugar realizado, esta labor se habrá desempeñado de una forma distinta. En este trabajo son centramos en un caso personal de acompañamiento en refuerzo escolar adscrito al plan de refuerzo escolar del ayuntamiento de Murcia, describiendo la situación de vulnerabilidad, de fracaso escolar y ayuda proporcionada para mejorar esta situación. Cabe destacar la importancia de establecer un vínculo de confianza con el educando el cual se alcanza con una escucha activa y comprensiva.

3.1. Contextualización del caso

Se trata de un alumno de 14 años de 1º de ESO de procedencia marroquí, aún que nacido en España. Se encuentra repitiendo curso y con falta de motivación. Forma parte de una familia tradicional Islámica de cinco miembros en la que se da una división de roles. Convive con su padre que trabaja vendiendo alimentos en el mercado, su madre se dedica a las labores del hogar propio y de asistenta de limpieza en otras casas, y sus 2 hermanos. En total son 3 hijos, de los cuales es el mediano. Respecto al ámbito familiar es inestable económicamente. La vivienda no dispone de un lugar apropiado para el estudio ni garantiza los recursos necesarios para el mismo. Viven en la zona de Zeneta (Murcia) caracterizada por un nivel socioeconómico medio-bajo.

El lugar asignado para realizar el voluntariado se trata de una sala de psico-motricidad de la alcaldía de Zeneta. Con la acción voluntaria se pretende ayudar al menor con una intervención en el refuerzo escolar el cual se hace evidente ante la escasa motivación y falta de interés, provocada por la necesidad de cursar de nuevo el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria. Llegados a este nivel educativo la deserción de alumnos en situación de vulnerabilidad se ve incrementada. Se trata de una profecía que se autocumple. Ellos mismos acaban considerándose parte de un alumnado no “aptos” para estos niveles, lo que contribuye a aumentar las desigualdades y acabar “excluyendo” del sistema educativo a las personas con más dificultades o necesidades educativas específicas. Por eso la labor de reinserción educativa y apoyo que realizan los voluntarios se hace tan importante para los intereses de nuestra sociedad, intentando no dejar excluido a nadie y remando contracorriente.

3.2. Plan de acompañamiento escolar

En cada caso se requiere un periodo de contacto inicial en el que delimitar las necesidades educativas específicas. Generalmente con dos sesiones iniciales sería suficiente. Para el caso que nos ocupa los **objetivos** a conseguir en el acompañamiento escolar son:

- Dar a conocer la importancia de la educación.

- Conocer herramientas con las cuales resolver sus dudas.
- Desarrollar su capacidad de autosuficiencia ante la resolución de ejercicios.
- Conocer sus capacidades para verse capaz de ejecutar las tareas educativas.
- Conocer los peligros que le pueden afectar, en el margen de edad en el cual se encuentra.
- Crear la necesidad de conocer, a través de situaciones planteadas, con las cuales comprenda su utilidad.
- Desarrollar un clima de respeto.

La **metodología** se sigue es el modelo de enseñanza-aprendizaje individualizado que incide en el desarrollo integral del alumno. El acompañamiento educativo no consiste exclusivamente en reforzar cognitivamente los contenidos del currículum, tal y como se pudo comprobar en los objetivos anteriores, se abordan las competencias necesarias que garantizan la autonomía del alumnos en el aprendizaje: desde saber pedir ayuda, gestionar dudas, ser organizado en el estudio, hasta aprender a plantear interrogantes, inquietudes sobre las cosas que aprende y la utilidad de dichos aprendizajes. La intervención ahonda también en el desarrollo de valores como el respeto, responsabilidad, convivencia, colaboración, entre otros.

El papel que desempeña el **voluntariado** en el acompañamiento es esencial, ofreciendo la oportunidad a alumnos en situación de vulnerabilidad y riesgo de fracaso escolar, de volver a integrarlos en el sistema educativo y en las posibilidades de inserción sociolaboral que a través de éste se abrirán en el futuro. La función del voluntariado no se corresponde con la del profesor, ni se trata de dar clases particulares donde se resuelven las dudas y se hacen los deberes, más bien consiste en fomentar las capacidades del alumno, el cual aún tiene que saber organizarse, y presenta una serie de necesidades educativas.

Nos encontramos ante un nuevo tipo de voluntariado, el de hoy, donde no primen sólo las buenas intenciones del hacer, sino un saber hacer bien, una inserción activa y una acción continua en la organización (Puga, 1996). “las personas pueden desarrollarlo en función de diferentes motivaciones que respondan precisamente a las necesidades que se considere importante satisfacer”(Dávila y Díaz, 2009, p. 2-3) según el contexto en el cual nos encontremos. De ahí que se requiera de un determinado perfil para poder desempeñar estas funciones de voluntariado. Algunos de los aspectos a considerar en el voluntariado para dotar de mayores garantías de éxito la intervención son:

- Establecer una comunicación clara, basada en el respeto. Emplear un lenguaje coloquial y cercano con el alumno, pero estableciendo claramente unos límites que no son franqueables y que viene marcados por el respeto.
- Debe ser fuente de satisfacción, tratando de despertar la ilusión por aprender. Por tanto deben haber cultivado su éxito académico como fruto del esfuerzo, la constancia y el interés, sembrando en el alumno, a través del modelado, estos valores esenciales en los procesos de aprendizaje.
- Debe disponer de habilidades sociales que le permitan no solo gestionar conflictos, sino lo que es aún más importante, a no promoverlos. Ser prudente, no prejuizar, romper con el esquema de relaciones de poder, de verdad absoluta, son algunos aspectos a considerar.
- Debe saber dosificar los logros y reconocer los pequeños avances experimentados por el alumno. Con buenas palabras que contribuyen a mejorar su autoestima sembrando la confianza, se han destruido grandes muros. La exigencia personal y propia solo

puede ser superada por la voluntad de no querer defraudar la confianza que el otro gratuitamente ha depositado en nosotros.

Las **sesiones** se llevan a cabo en un aula donde no haya interrupciones ni alteraciones en el ambiente. Tampoco un ambiente que le pueda resultar hostil o le altere, como puede ser las charlas continuadas dentro de su hogar, ya que lo que se intenta es que sea un momento solo dedicado a él. Un momento “egoísta” el cual se pretende que solo sea esa persona la que acapare nuestra atención, y pueda gozar de esa atención necesaria en el contexto educativo.

Los tiempos se van a organizar teniendo una primera toma de contacto diaria, la cual nos explique cómo le han ido los días de clase y dando a conocer sus progresos o necesidades en cada momento, para poder conocer su evolución y poder apoyarle. Después de este diálogo, se pretende hacer una labor comprensiva de las tareas realizadas en clase (cosas que no ha comprendido, necesita mejorar, etc.), y haciendo sus tareas ayudándole y motivándolo en su progreso, haciéndole saber que él puede hacerlo, no sólo con palabras o un mero formalismo, sino porque de verdad somos conscientes de que lo puede hacer y así va a ser. Debemos ser su principal motor de posibilidades, abriéndole un amplio abanico, el cual se le ha cerrado sin previo aviso.

3.3. Evaluación del acompañamiento escolar

Al tratarse de un acompañamiento escolar realizado desde el voluntariado, no es competencia del mismo realizar ningún diagnóstico inicial del alumno concreto, más bien la evaluación se realiza a través de la observación directa (aspectos vinculados al proceso vivencial del acompañamiento) e indirectamente (a través de las conversaciones con el alumno sobre situaciones escolares y familiares).

Observación directa: Durante las sesiones de voluntariado hemos podido observar, que ante un previo aviso de falta de motivación y encasillamiento por parte de los educadores, el alumno intervenido no presenta signos de falta de concentración, sino más bien, la atención de alguien el cual esté a su lado y pueda alcanzar esa motivación que le falta y que ha perdido entre otros motivos por repetir el primer curso de educación secundaria obligatoria.

Observación indirecta: El cambio de la educación primaria a secundaria también fue un desencadenante de esta conducta, ya que anteriormente superaba sin problemas los anteriores cursos. La necesidad específica de adquirir el lenguaje también ha sido un problema puesto que sus mayores problemas y dificultades están relacionados con la comprensión de lengua española. La familia tampoco presta especial atención al alumno ni a que disponga de un lugar habilitado para desarrollar sus hábitos de estudio.

3.4. Propuestas de mejora.

La solución a esta problemática del fracaso escolar, especialmente en un sector desfavorecido de la población, requiere medidas de diversa envergadura (generales, regionales, locales, de centro, aula y particulares) e índole (sociales, políticas, educativas, escolares, familiares y comunitarias). Asumiendo por un lado, la complejidad de la problemática que nos ocupa, y por otro, las limitaciones de actuación al respecto, nos atrevemos a proponer algunos aspectos que se encuentran vinculados al fracaso escolar del alumnado para que sean sometidos a reflexión y análisis:

- Predominio de los contenidos que favorecen el aprendizaje cognitivo, relegando lo emocional, social y actitudinal y los valores a un segundo plano.

- Predominio de la memorización y repetición de los contenidos como seña de identidad de la metodología a seguir, frente a otras formas de aprendizaje más enriquecedoras como las dinámicas participativas, colaboradoras, por proyectos, aplicadas a situaciones y contextos cercanos. La primera de las formas de aprender esta destinada al olvido, mientras que la segunda favorece el aprendizaje significativo, constructivo, vivencial y la adquisición de competencias, lo que favorece que la interiorización y permanencia de lo adquirido
- Predominio de la cualificación técnica del profesorado ante la formación pedagógica.
- Precariedad de las respuestas educativas hechas desde la universalidad del alumnado como entes abstractos y descontextualizados, desatendiendo su mismidad.

En base a lo expuesto, reivindicamos una mayor atención al curriculum de la vida, especialmente a lo emocional y a los valores; una mayor formación pedagógica del profesorado para saber y comprender que les sucede al alumnado y poder identificar sus demandas educativas; una educación más personalizada lo que implica un mayor conocimiento no solo del self sino también de su contexto; en definitiva una educación diferente no solo en contenido, sino también en forma y modos de hacer.

REFERENCIAS

- Ahumada, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural. *Psicoperspectivas*, 9(1), pp.111-123
- Aragón, J., Pérez, J. M., y Rocha, F. (2007). *Voluntariado, tercer sector y empleo: reflexiones desde una perspectiva sindical*. Fundación 1º de Mayo. España.
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton
- Bello, G. (2010). Alteridad, vulnerabilidad migratoria y responsabilidad asimétrica. *Dilemata* (3), pp.119-127.
- Dávila, M. C., y Díaz, J. F. (2009). Volunteerism and elderly. *Annals of Psychology*, 25(2), pp.375-389.
- De Castro, R. (2002). Voluntariado, altruismo y participación activa en la conservación del medio ambiente. *Psychosocial Intervention*, 11(3), pp.317-331.
- De Gràcia, S., y Elboj Saso, C. (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje. El caso de Aragón. *Educar*, 35, pp.101-110.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa:¿ De qué se excluye y cómo?. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(1), pp.1-24.
- FEAPS. (2009). El papel del Voluntariado y su participación en el movimiento asociativo FEAPS. Recuperado en: http://www.feaps.org/biblioteca/documentos/voluntariado_ponencias09.pdf.
- García, J. L. , Quintal, J., y Cuenca, M. E. (2016). Análisis de la percepción de los valores que presentan los jóvenes en vulnerabilidad social. *Revista española de pedagogía*, 74(263), pp.91-108.
- Gozávez, V., y Contreras, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21(42), pp.129-136.
- Idareta, F. (2012). Aproximación de la ética de Emmanuel Lévinas al Trabajo Social. *Portuaria: Revista de trabajo social*, 12(1), pp. 1-8.
- Linares, L.E., Garate, A.,López, L., y González, C. (2012) *La generación nini. Los hijos de la precariedad*. Mexicali, Centro de Enseñanza Técnica y Superior.

- March, A. F. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, pp.35-56.
- Malgesini, G. (coord.) (2010): Informe anual sobre la vulnerabilidad social 2008-09, Madrid, Cruz Roja Española. Recuperado en: http://www.sobrevulnerables.es/sobrevulnerables/ficheros/informes/informe_2/1%20Estudio%20de%20la%20vulnerabilidad%20social.pdf, consultado el 16-XII-2010.
- Martínez, B. (2011). Medidas de atención a la diversidad y su papel en la prevención del fracaso escolar. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 19(5), pp.20-23.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20, Recuperado en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>.
- Mielgo, E., y Gómez, P. (1989). Voluntariado y Trabajo Social. Cuadernos de trabajo social, (2), pp.79-87.
- Montero, I., y León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), pp.503-508.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Picasso, G. D. (2013). Educación y valores. *Educación*, 6(12), pp.123-141.
- Puga, M. R. B.(1996). Trabajadores voluntarios-trabajadores remunerados: Reflexión sobre unas relaciones que tienen que ser posibles. *Documentación social*,104, pp.129-142.
- Ruiz, J. I. (2001). El voluntariado en España. *Documentación social*, 122(6), pp.67-83
- Rodríguez, G. Flores, G. y García, E., (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Román, M. (2003). ¿ Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables. *Persona y sociedad*, 17(1), pp.113-128.
- Sparkes, A., y Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Educación, cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*, pp.43-68
- Ortega, P. (2007) La comunicación entre familia-centro educativo en el aprendizaje de los valores. *VII Encuentro Institucional del Consejo Escolar de la Región de Murcia*. Recuperado en: http://www.cerm.es/upload/la_comunicacion_entre_familia_y_escuela.pdf.
- Torres, L. E y Rodríguez, N. Y.,(2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, julio-diciembre, pp.255-270
- Torrejón, M. J., Meersohn, C., y Urquiza, A. (2005). Imaginario Social de la Colaboración: Voluntariado y Solidaridad. *Revista Mad*, (13), pp.82-93.
- Yubero S., y Larrañaga E. (2002). Concepción del voluntariado desde la perspectiva motivacional: conducta de ayuda vs. altruismo. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (9), pp.27-39
- Zepeda, S. C. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (5), pp.1-13.

LA COLABORACION DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA INFANTIL.

M^a Ángeles Hernández Prados
Rita Ros Pérez Chuecos
Universidad de Murcia

Resumen

La sobrescolarización de los valores y la crisis de las transiciones han contribuido a la delegación de una de las funciones más básicas de las familias: la transmisión de valores, adentrándolas en una educación cada vez más líquida, más light. Por su parte la escuela sumergida cada vez más hacia una mayor privatización ha perdido la apertura social de otras épocas, y la participación de las familias es meramente legislativa. El dialogo entre ambas instituciones se hace cada vez más necesario, pasando desde un nivel más elemental de intercambio de información a otras formas de participación más activas y colaborativas, donde ambas instituciones logren fijar metas conjuntamente. Tomando estas premisas como punto de partida, comenzamos esta ponencia abordando la relación entre familia-escuela para adentrarnos en el análisis de las principales vías de colaboración de ambas instituciones, y finalizar con algunas propuestas que contribuyen a mejorar la colaboración entre ambas.

Palabras clave: familia, educación infantil, colaboración, participación.

1. RELACION FAMILIA-ESCUELA

Existe un fuerte convencimiento social y científico de la relevancia de establecer una educación inclusiva en la que la participación de las familias no se algo meramente anecdótico, sino que se convierta en una auténtica realidad. Beneficios como los expuestos por Bolívar (2006) como claridad y constancia de las normas, responsabilidad, motivación por el estudio, trabajo y esfuerzo personal, equilibrio personal, desarrollo social, creciente autonomía, mayor autocontrol... La familia es el vehículo mediador entre el niño y el entorno, por lo tanto la relación familia- escuela facilita el desarrollo personal, social y académico del niño. Hornby (2000) destaca que además del rendimiento académico se observa una mejora en los hábitos de estudio, así como en las expectativas de los padres sobre el rendimiento de los hijos y en la comunicación padres-hijos, al tiempo que disminuyen las conductas disruptivas en el aula.

En ocasiones, los estudiantes que sufren fracaso escolar están inmersos en un contexto familiar escasamente favorable para influir positivamente sobre el trabajo de los hijos. En la entrevista realizada a Nuñez (2009) en INFOCOP adscrito al Consejo General de Psicología en España, éste recoge expresamente que la dificultad para conciliar la vida laboral y familiar, los cambios en la estructura familiar y la cada vez menor cohesión familiar como unas de las principales causas de fracaso escolar, señalando el clima educativo familiar referido a la comunicación, afectividad, actitudes, valores y expectativas como la que mayor peso tiene en relación al rendimiento escolar.

Todo ellos son argumentos más que suficientes del sostenimiento de esta verdad compartida. Sin embargo, aunque existe cierto consenso sobre la importancia de la implicación de las familias, no solo en el rendimiento escolar de los hijos e hijas, sino también en el sostenimiento de un clima de convivencia saludable, los estudios dedicados a describir el estado de la participación familiar en las cuestiones escolares, así como descubrir y perfeccionar nuevos modelos que mejoren dicha participación, sin siempre deseables.

De igual modo, aunque claramente se puede comprobar que, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, la participación de los padres se considera un elemento fundamental de calidad educativa, autores como Epstein (2011) insisten en que no hay un acuerdo pleno en el cómo y en el tipo de prácticas con las que obtener una mayor implicación de los padres.

Fuera de nuestras fronteras el Informe Europeo sobre la Calidad de la Educación Escolar recoge 16 indicadores de calidad de la enseñanza escolar, en concreto el número 12 hace referencia a la participación de los padres en el centro educativo y afirma que:

“La participación de los padres en la educación de sus hijos tiene consecuencias políticas en todos los países europeos. Los padres tienen opiniones firmes sobre las escuelas de sus hijos y se están convirtiendo en unos consumidores cada vez más exigentes y críticos en este ámbito. Pueden realizar contribuciones eficaces para la mejora de las escuelas por medio del apoyo a la dirección y los profesores del centro, o bien pueden impedir que el centro avance y generar conflictos. La participación de los padres puede influir de distintas maneras en la calidad de la educación de los niños” (Comisión Europea, 2000 en Navarillas y Raya 2012)

A nivel nacional nos encontramos con el artículo 27 de la Constitución de 1978 donde se recogen dos niveles de participación por parte de los padres: En el apartado 5, la programación general de enseñanza y en el apartado 7 el control y gestión de los centros financiados con fondos públicos. Más tarde fueron leyes orgánicas como la (LODE de 1985, LOGSE de 1990, la LOCE del 2002 y la LOE de 2006) las que desarrollaron la colaboración de las familias con los centros de Educación Infantil. La LODE incorporó la participación de los padres en el funcionamiento y la gestión de los centros educativos y la LOGSE en su artículo 7 relaciona la importancia de la participación de los padres con el correcto funcionamiento del centro educativo.

Actualmente en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), recoge que las familias son uno de los elementos necesarios para asegurar una educación de calidad con equidad junto con el resto de la comunidad educativa. Por ello, en el Proyecto Educativo de Centro se recoge que los centros promoverán compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignent las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado.

Los padres junto con los alumnos no solamente son los destinatarios de la actuación de la escuela, sino que son agentes condicionantes de la efectividad de la educación escolar; la escuela sola y sin la colaboración de las familias obtendrá resultados muy delimitados en comparación con los que se pueden lograr si ambas instituciones actúan conjuntamente. Como todo binomio las causas del deterioro de la relación entre ambas instituciones no pueden localizarse en uno de los extremos, sino precisamente en la corresponsabilidad que les competen a ambas instituciones respecto a la educación de las nuevas generaciones, así como a las circunstancias que les circunscriben a cada una de ellas.

2. PRINCIPALES VIAS DE COLABORACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

Numerosos estudios muestran relación entre la implicación familiar y el éxito académico de los estudiantes, pero no todos los padres se implican ni lo hacen de igual modo, ya que varía en función de la edad o género de los hijos, así como también lo son las demandas percibidas por los padres para llevar a cabo esa implicación, entre otras variables. Participar es tomar parte en algo,

“es comprometerse, opinar, colaborar, criticar, decidir y reflexionar como protagonista, no como mero espectador (...)A través de la participación, se aprende, se adquiere independencia, se contrastan ideas y sentimientos, se construyen valores y se desarrolla la personalidad en las relaciones entre iguales. No solo se trata de una oportunidad para las familias de configurar su condición de ciudadanos, sino que sus aportaciones encajan con la determinación democrática de asumir la escuela como una verdadera comunidad.(Bustos, 2011, p107)

Tal colaboración a de ir desde situaciones de participación aislada y fragmentaria hasta una situación concertada y organizada en la que padres y docentes sean socios de una

empresa compartida: el aprendizaje de buena calidad (Bolívar, 2006). Para lograrlo se requiere de esfuerzos deliberados e intencionados por ambas instituciones. Por ello, es necesario reconocer que hay distintos niveles y espacios de participación y colaboración de las familias con la escuela y con los procesos propiamente educativos (Torío, 2004).

Una de las clasificaciones de los tipos de participación de la familia en las cuestiones escolares más reconocida y citada es la que nos aporta Epstein (2001), en la que diferencia seis formas diferentes de implicarse y con distintos niveles, organizados desde las formas más elementales y básicas a otras más complejas y de mayor envergadura o transcendencia en la comunidad:

1. *Ejercer como padres*: ayudar a todas las familias a formar un entorno en casa que apoye a los niños como alumnos y contribuya a las escuelas a comprender a las familias.
2. *Comunicación*: diseñar y realizar formas efectivas de doble comunicación (familia-escuela) sobre las enseñanzas de la escuela y el progreso de los alumnos.
3. *Voluntariado*: invitar a los padres a la escuela para ofrecer ayuda y apoyo en el aula, el centro y las actividades de los alumnos.
4. *Aprendizaje en casa*: proveer información, sugerencias y oportunidades a las familias acerca de cómo ayudar a sus hijos en casa, en el trabajo escolar.
5. *Toma de decisiones*: participación de los padres en los órganos de gobierno y gestión del centro educativo.
6. *Colaborar con la comunidad*: integrar recursos y servicios de la comunidad para apoyar a las escuelas, a los alumnos y a sus familias, así como de estos a la comunidad.

En esta misma línea, pero más simplificada encontramos la clasificación de Cárcamo y Rodríguez (2015) quienes consideran 3 tipos de implicación familiar en las cuestiones escolares: informativo, propositivo y consultivo. En esta ocasión nos limitamos al segundo tipo de participación referido a la comunicación. El intercambio de información entre el centro educativo y la familia cuenta con tradiciones muy diferentes en distintos países. En algunos, existen prácticas muy asentadas y experimentadas de participación. En otros, por el contrario, apenas existen algunos casos aislados de colaboración. Y sin embargo, cualesquiera que sean las tradiciones particulares, en unos países y otros se reconoce la importancia de la participación de los padres en la educación de los más pequeños. El Proyecto INCLUD-D analizaba las prácticas educativas que generan más inclusión y éxito escolar poniendo de manifiesto que la relación familia centro es muy importante y demostrando que la implicación de las familias y la comunidad en la escuela aumentan el rendimiento del alumnado (Martínez y Niemela, 2010).

Esta comunicación es diversa. Existen varias vías de relación entre las familias y el centro de educación infantil. Así pues el estudio sobre participación familiar realizado al amparo del Consejo Escolar Nacional contempla entre sus variables la comunicación, diferenciando entre Frecuencia de la comunicación (respecto a solicito tutorías a lo largo del curso académico; hablo con el tutor en contactos casuales a la entrada o salida del colegio; mantengo reuniones con el resto de profesores diferentes al tutor; y me entrevisto con el orientador del centro) y calidad de la misma (referida a en que medida asisto a las tutorías cuando me cita el tutor de mi hijo; acudo a las reuniones grupales de padres/madres con el tutor; considero satisfactorias las reuniones que mantengo con el centro; y apoyo y respeto las decisiones que se toman en el centro respecto a mi hijo) (Parra, García, Gomariz y Hernández, 2014a).

Por otra parte, autores como Echevarría y Martínez (2015) elaboran una clasificación sobre las vías de comunicación y relación familia-escuela: Formal (Reuniones de clase y entrevistas familiares y tutorías), Informal (Actos festivos y encuentros ocasionales) y Institucional (Consejo Escolar y AMPA). Atendiendo a esta clasificación veremos las principales vías de comunicación

2.1. Vías de comunicación formal

Uno de los momentos privilegiados para establecer contacto con los padres es a través de las entrevistas. Se trata de una situación ideal para el intercambio de información en torno al niño, la puesta en común y búsqueda de distintas estrategias educativas, etc., y normalmente ofrece muchos más datos que otros canales. Las entrevistas son el instrumento imprescindible al comienzo de la escolarización. Su objetivo es dar a conocer las características actuales (hábitos, juego, relaciones, preferencias...) y algunas cuestiones sobre su entorno familiar.

Por otro lado nos encontramos con las tutorías. Denominadas como “un factor de calidad de la enseñanza y al tutor como encargado del “aprendizaje de ser persona”, haciendo de interlocutor entre el colegio y el alumno, los profesores y el alumno y el alumno y los padres” Hernández *et al* (2015:192). Autores como Hernández y López (2006) clasifican las tutorías en individuales y colectivas dado que la atención educativa que se presta a las familias es diferente en cada una de ellas, se ha querido comprobar si los medios que se emplean son iguales o diferentes a la hora de notificar la tutoría grupal o individual a las familias. En este sentido, las principales vías de comunicación son: llamada telefónica, el mensaje, la agenda o la nota de entrega al niño.

2.2 Vías de comunicación informal

Un lugar especial debe reservarse a las actividades más lúdicas, en las que niños, padres y educadores tienen opción a participar en un clima distendido. Se trata de fiestas tradicionales (Navidad, Carnaval...) o de las que instaure la escuela (fin de curso, bienvenida a los niños nuevos...). Cada vez son más los centros que institucionalizan estas fiestas como momentos muy especiales de la escuela, donde se aglutinan los esfuerzos de todos los grupos, donde los preparativos son actividades de enseñanza y aprendizaje que motivan altamente a los niños y donde se puede estrechar el contacto con las familias.

También nos encontramos con tareas de apoyo como colaborar en el momento de la merienda, apoyar en el patio, etc. Por ello es imprescindible que se analice con los padres qué contenidos se pretenden trabajar en todas estas actividades cotidianas, así como la actitud y las estrategias concretas que favorecen el logro de tales contenidos o experiencias de implicación como pueden ser determinados talleres: juegos de patio, cocina, costura, etc. En ellos, uno o varios padres atienden a pequeños grupos de niños, introduciéndoles en habilidades específicas. Se puede hacer una propuesta de talleres desde el centro, y ver qué padres están dispuestos a colaborar, o bien recabar previamente información sobre las distintas habilidades y gustos de los padres para adecuar el diseño de los talleres a estas características.

2.3. Vías de comunicación Institucional

De forma Institucional se recogen dos ámbitos en los cuales los padres participan. Uno de ellos es el Consejo Escolar y el otro es la Asociación de Padres y Madres del centro (AMPA). El primero viene recogido en el artículo 126 de la actual Ley Educativa (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa, LOMCE). En ella se recoge que en ella participaran un número de padres y alumnos, elegidos respectivamente por y entre ellos, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo siendo uno de los representantes de los padres designado por el Consejo Escolar del centro y de acuerdo con el procedimiento que establezcan las Administraciones educativas. La participación de las familias en los Consejos Escolares forma parte de esa vía de participación más global y menos frecuente, así pues de conformidad con la información facilitada por los diferentes Consejos Escolares Autonómicos, de un censo inicial de 5.895.266 votantes (madres, padres o tutores legales) de las familias con posibilidad de participar en las elecciones a representantes en los Consejos Escolares de Centro, ejercieron su derecho a voto 717.831 personas, lo que representa un 12,2 % del total de la correspondiente población (Parra, García, Gomariz y Hernández, 2014b).

El segundo hace referencia a la Asociación de Madres y Padres de alumnos del centro docente. Son entidades de derecho privado cuyo objetivo fundamental es la representación fundamental de los intereses de los padres, madres o tutores legales en los centros educativos de sus hijos. Estudios como los de García *ét al* (2010) ponen de manifiesto el bajo índice de padres que participan en las actividades del AMPA así como la leve participación y la escasa participación activa en esta asociación así como también la escasa colaboración de las familias de los alumnos en las actividades escolares y extraescolares que organiza el centro y en actividades de formación promovidas por éste.

3. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

La solución a problemas poliédricos y complejos como el que nos atañe, no puede ser sencilla ni unidimensional. Por el contrario asumimos como punto de partida, que os encontramos ante una actuación multidimensional, que requiere de la simultaneidad de vías y acciones que favorezcan. En este sentido, y reconociendo la dificultad de ser exhaustivas en este campo, nos adentramos a proporcionar una serie de indicadores a considerar en la mejora de la participación y colaboración de las familias en la etapa de educación infantil.

La importancia de la vinculación familia, escuela y sociedad civil es un concepto amplio que sustenta la idea de gestión conjunta de los centros docentes por un objetivo común la educación inclusiva. Touriñan (2010) recoge tres ideas básicas: a) el valor del sentimiento de pertenencia a una determinada identidad para contar con una personalidad madura; b) la primacía del respeto, sin condiciones, a la dignidad de la persona, de todas las personas, de cada persona; y c) la corresponsabilidad de la sociedad y de sus instituciones en el desafío que representa la pluriculturalidad.

En primer lugar, tomando el sentimiento de pertenencia, la primacía del respeto y la corresponsabilidad de la sociedad y sus instituciones como punto de partida en el cambio de las relaciones familia, escuela y sociedad civil (Touriñan, 2010), pasamos a describir cada uno de ellos.

Así pues el sentimiento de pertenencia es parte de la comunidad escolar, intentando participar de forma activa en el centro y promoviendo el derecho a todos a formar parte de la misma (inclusión).

La implicación de las familias es entendida como miembros y parte coimplicada en el centro educativo. Para Hernández *ét al* (2016) este sentimiento solo es posible cuando hablamos de una comunidad acogedora. Es una de las variables motivacionales que predispone y es consecuencia, al mismo tiempo, para la participación familiar en la escuela. Participación que da lugar a que la familia se pueda implicar de forma activa en las tareas del centro educativo, compartiendo la misión y la filosofía de la escuela, el modo de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, las expectativas de éxito, el propio currículo, etc. Para Grant y Ray (2013) son necesarias muy distintas actividades que permitan implicar a todos los padres (proponen centros de recursos para familias, programas de voluntariado, ayuda para que se impliquen en las tareas escolares dentro y fuera del aula, planes familiares, etc.)

No cabe duda de la comunicación entre ambas es un aspecto que debe estar caracterizado en todo momento por la *primacía del respeto* hacia las peculiaridades y posibilidades de cada institución. En este sentido debe respetarse la dignidad de cada persona y por hendidura de cada familia. La dignidad del género humano se decide de la necesidad de un trato mutuo respetuoso, trato garantizado en particular por las herramientas jurídicas que son los derechos humanos. La igual dignidad pretende generar una igualdad jurídica y política de los individuos a pesar de sus posiciones sociales y desigualdades naturales (Pelé, 2004).

Por último, en tercer lugar, la corresponsabilidad de la sociedad y de sus instituciones en busca de una colaboración comunitaria que trascienda los muros de la escuela, es propia de una “sociedad moderna y democrática exige la participación de los ciudadanos en los distintos asuntos que les conciernen hizo que en el ámbito escolar se planteara la necesidad de incluir a los padres en la toma de decisiones en materia de educación. Además, el sistema educativo se contemplaba como un elemento de incuestionable valor para la interiorización de

los valores participativos” (Egido, 2014: 36). En este sentido, también Glasgow y Whitney (2009) se muestran partidarios de un nuevo modo de entender la participación de los padres en la escuela, no basado unidireccionalmente en lo que los padres dan a la escuela, siendo solo algunos padres los que colaboran, sino creando una relación bidireccional familia-escuela en la que se intenta incorporar a todos los padres. Lo que es evidente, que cada vez se hace más notoria la demanda de un cambio en la estructura organizativa de la escuela que permita a la familia participar activamente en la gestión de la escuela y hacerse corresponsable del proyecto educativo del centro (Ortega, Mínguez y Hernández, 2009). Asumir este reto exige aceptar la responsabilidad compartida, pues tal y como expone Martí, Ciges y García (2010) “Para este viaje todas las personas somos necesarias y ninguna, en particular ni como colectivo, puede erigirse como suficiente.”(97)

REFERENCIAS

- Bustos Jiménez, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 37(14-2), 105-114.
- Bolívar, A (2006) Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339 (2006), pp. 119-146
- Cárcamo-Vásquez, H., & Rodríguez-Garcés, C. (2015). Rol parental educativo: aproximación a las percepciones que poseen los futuros profesores. *Educación y Educadores*, 18(3).
- Constitución Española de 1978
- Egido, I. (2014) Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada. En MECD (2014) *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J.L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Philadelphia: WESTVIEW Press.
- García Sanz, M.P; Hernández Prados, M. A ; Gomariz Vicente, M. A. ; Parra Martínez, J. ; (2010) La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Revista Educatio Siglo XXI*, 28 , 157-188.
- Glasgow, N.A. & Whitney, P.J. (2009). *What Successful Schools Do to Involve Families*. London: Sage.
- Grant, B.K.; Ray, J. A. (2013). *Home, School and Community Collaboration*. London: Sage.
- Hernández Prados, M. Á., & López Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula abierta*, (87), 3-25.
- Hernández, M. Á. H., Sánchez, N. V., & Romera, C. G. (2015). Percepción de las familias sobre las tutorías en la etapa de Educación Infantil [Perception of the families about the class teacher in the phase of childlike education]. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 189-204.
- Hernández Prados, M. A ; Gomáriz Vicente, M. A. ; Parra Martínez, J. ; García Sanz, M.P (2016) Participación educativa. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Segunda época, Vol. 4 / N° 7 / 2016, pp. 49-58
- Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. London: GBR.
- Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 3 de julio de 1985.
- La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990.
- La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), 23 de diciembre de 2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE.

- Martí, J. A. T., Ciges, A. S., & García, M. O. M. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 96-119.
- Martínez Gutiérrez, B., & Niemela, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 69-78.
- Navaridas, F. y Raya, E.(2012) Indicadores de participación de los padres en el sistema educativo. Un nuevo enfoque para la calidad educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 223-248
- Núñez, J.C. (2009). El clima escolar, clave para el aprendizaje (entrevista, 27 de octubre de 2009). Recuperado de: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2540.
- Ortega , Mínguez y Hernández (2009) Ortega Ruiz. P.; Mínguez Vallejos; María A. Hernández Prados (2009) Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista Española de Pedagogía*. número 243, mayo-agosto, 231-254
- Pele, A. (2004) Una aproximación al concepto de dignidad humana. *Revista Universitaria*, 2, 1-13.
- Parra, J., García, M.P., Gomáriz, M.A. y Hernández, M.A. (2014a). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar*(pp. 127-148). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Parra, J., García, M.P., Gomáriz, M.A. y Hernández, M.A. (2014b). Implicación de las familias en los Consejos Escolares de los centros. En Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar*(pp. 149-165). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte
- Tourián López, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de investigación en educación*, 7, 7-36.

ASOCIACIONISMO ESCOLAR Y FAMILIAR. REVISIÓN DE PROGRAMAS (PEP)

M^a Ángeles Hernández Prados
Tirso Valcárcel- Resalt Castillo
Universidad de Murcia

RESUMEN

Familia y escuela son dos ejes fundamentales de la educación de todo ser humano. Los aprendizajes vitales que en ellos se producen nos acompañan a lo largo de toda nuestra vida. Los beneficios de la colaboración entre ambos superan lo meramente cognitivo para adentrarse en el conjunto de habilidades no cognitivas que constituyen nuestro ser y orientan nuestro comportamiento. El interés por este tema se ha visto incrementado por el volumen de investigaciones emergentes, así como por los programas de intervención e innovación desarrollados para promover la mejora de la participación. Los resultados de la precariedad participación de las familias en las cuestiones escolares ha despertado la voz de alerta de la comunidad escolar, sometiendo a evaluación las praxis realizadas para introducir buenas prácticas que favorezcan la participación. En este trabajo se describen diez experiencias de incorporación del Programa de Padres como Socios (Parents as Educational Partners -PEP) con la intención de contribuir a fomentar la implementación de programas de participación familiar.

Palabras Clave: familia, escuela, participación, comunidad, programas

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de la necesidad de implicación de la familias en los centros escolares no es algo novedoso, más bien se trata de una realidad ampliamente reconocida y avalada tanto por el clamor común de la comunidad escolar como por la avalancha de estudios de diversa índole que existen al respecto. El volumen de información al respecto es tal que lo sorprendente es que todavía sea considerado un tema pendiente.

La necesidad de implicación no es sólo una demanda de los centros, por el contrario, es una cuestión que afecta desde diferentes caras a un mismo prisma compuesto por la comunidad educativa, generando un espacio común que posiciona a aquellos educandos que gozan del acompañamiento familiar en las cuestiones escolares, de unas condiciones favorables al éxito académico superiores respecto a aquellos que afrontan esta trayectoria educativa en solitario. En relación a esto, el trabajo realizado por Suárez et al (2012) reconoce que el contexto familiar de muchos estudiantes con fracaso escolar escasamente influyen de forma positiva sobre el trabajo de los hijos, mencionando algunas de las razones en la dificultad para conciliar la vida laboral y familiar, la estructura o configuración familiar, el origen o clase social de procedencia, y el clima educativo familiar, siendo esta la variable que mayor peso tiene, según la mayoría de las investigaciones.

Desde el conocido informe Coleman (1966) hasta la actualidad han sido múltiples estudios los que vinculan diversas variables familiares con el rendimiento escolar, hasta el punto de que resulta difícil poder sintetizar en unas breves líneas dicha relación. Las teorías sociológicas iniciales se vieron complementadas e impulsadas por las teorías ecológicas sobre el desarrollo humano, que potencia el papel condicionante y activo de los contextos en el aprendizaje, resaltando especialmente el ambiente familiar. Así lo expresa Bronfenbrenner, impulsor de estas teorías en su libro:

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos (Bronfenbrenner, 1987, p.40)

Por tanto, no basta con entender qué factores ejercen su influencia sobre los niños, también se hace necesario conocer la interconexión que se produce entre los distintos ámbitos en los que éstos se desenvuelven, primordialmente familia y escuela. No es lo mismo la implicación parental si hablamos de alumnos de Educación Primaria, centrados más en la asistencia clase, que si hablamos de alumnos de Secundaria, donde lo más importante sería la participación en actividades escolares. Partiendo de esta base, en un trabajo anterior (García Sanz et al, 2010) se puso de manifiesto que a pesar de reconocer que los niveles de comunicación entre familia y escuela se encontraban dentro de los límites de lo aceptable, éstos disminuían conforme aumentaba el nivel escolar.

Por su parte, el trabajo de Castro et al (2015) señalan como aspectos que inciden en los niveles de participación la condición o no de inmigrante de la madre (lo que subraya que sigue siendo una cuestión que no se distribuye equitativamente entre los dos progenitores sino que gravita mayoritariamente sobre las mujeres) y del nivel de posesiones del hogar (se trata de un indicador de riqueza o del nivel económico familiar, aunque hay que dejar constancia de que, por las cuestiones que lo componen, se trata de posesiones o condiciones materiales ligadas en muchos casos al establecimiento de un entorno doméstico favorecedor del estudio y la lectura).

Jacobs y Bleeker (2004) señalan que existe una diferencia significativa entre niños y niñas en relación a la implicación parental, ya que los padres suelen favorecer mucho más el aprendizaje de las ciencias y el uso de los ordenadores a los primeros, lo cual desemboca en los estereotipos que se tienen sobre uno u otro género.

En esta misma línea, las conclusiones que se desprendieron del XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2015) destinado al análisis de las buenas prácticas en la relación familia-escuela, pusieron de manifiesto que independientemente de la edad del alumnado, del nivel social y educativo de la familia o de otras circunstancias, uno de los rasgos que caracteriza a las escuelas de éxito consiste en que las familias de estos centros muestran una fuerte implicación en la vida escolar de sus hijos y tienden a participar activamente en los centros educativos, evidenciando así efectos positivos de diversa índole (rendimiento, comportamiento, motivación, expectativas positivas, clima escolar, etc.).

Por último, señalar también que existen autores que afirman que el nivel socioeconómico familiar es un factor muy importante que influye de una manera significativa en el rendimiento del niño (Okpala et al, 2001)

Aunque nos hemos centrado en resaltar los beneficios de la implicación familiar, también hemos dejado constancia anteriormente que un no acompañamiento sitúa a los estudiantes en una situación de mayor vulnerabilidad y abandono educativo. En este sentido coincidimos con lo expuesto por Egido (2015, p.12) cuando afirma que “contamos con evidencias de que en el seno de las familias tienen lugar procesos y formas de relación que favorecen o dificultan el desarrollo infantil y, por ende, los logros académicos de los estudiantes en la escuela”.

No cabe duda de que las problemáticas actuales, demandan de una actuación educativa complementaria y cooperativa de los contextos incidentes en la educación de las nuevas generaciones. Por lo tanto la división de funciones de antaño no tiene razón de ser en una escuela que apuesta decididamente por la inclusión, democratización y por generar auténticas comunidades de aprendizaje. Sin embargo, ese consenso generalizado acerca de la importancia de una relación fructífera entre familia y escuela, no impide que exista una cierta confusión incluso en el nivel terminológico, ya que bajo la denominación genérica de «relaciones familia-escuela» cabe encontrar una amplia variedad de temáticas, de diferente naturaleza, que nos sitúa ante un concepto multidimensional (Consejo Escolar del Estado, 2015).

2. LA DIVERSIDAD DE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR

Tal y como se reconoce en nuestra constitución en su artículo 27.7¹, la participación de los padres en la educación escolar de sus hijos/as es garantía de calidad pedagógica y un factor esencial en la democratización de los centros escolares (Sarramona y Rodríguez, 2010). Ahora bien, reducir la participación familiar en las cuestiones educativas de los hijos/as a la supervisión de las tareas que éstos han de realizar en casa es una visión miope de dicha participación, derivada generalmente del uso indistinto de este término con el de implicación familiar como si de sinónimos se tratase. Más aún si atendemos a los resultados que se desprenden de los estudios de meta-análisis realizados que recogen trabajos desarrollados desde distintas disciplinas, con metodologías y enfoques conceptuales diversos en torno a esta temática, y que tienden a señalar que algunos tipos de implicación parental son más eficaces que otros (Consejo Escolar, 2015).

Todo ello nos induce a pensar que a pesar de la globalización del concepto de participación familiar, esta recoge una multitud de dimensiones y variables a contemplar. Como ya hemos expuesto en otras ocasiones, la participación familiar puede contemplarse desde diversas perspectivas, fluctuando estas desde modelos caracterizados por una actitud más pasiva por parte de las familias que recibe las actuaciones del centro, hasta modelos de coeducación o co-implicación de las familias en la labor estrictamente educativa que desarrollan los centros escolares (Parra et al, 2014; Hernández Prados et al, 2015). De ahí que destinemos este apartado a tratar de visualizar la diversidad de la participación familiar, haciéndonos eco de los distintos tipos de implicación familiar que han sido recogidos por diversos autores.

En el ámbito de la participación familiar en los centros escolares uno de los autores más reconocidos internacionalmente ha sido Epstein (2001, 2009) quien contempla concretamente seis modalidades distintas de participación ordenados secuencialmente del más simple al más complejo y aunque se encuentran interconectadas, cada una de ellas puede dar lugar a diferentes acciones de cooperación y presenta retos específicos que deben ser afrontados:

1. *Crianza*. Se trata de fomentar la implicación de las familias en la crianza de los hijos, en definitiva de ejercer responsablemente como padres y madres. En este sentido, los centros escolares deben ayudar a todas las familias a formar un entorno en casa que favorezca el estudio (salud, nutrición, seguridad, mejora de habilidades paternas) y contribuya a las escuelas a comprender a las familias.
2. *Comunicación*: diseñar y realizar formas efectivas de doble comunicación (familia-escuela) sobre las enseñanzas de la escuela y el progreso de los alumnos.
3. *Voluntariado*: invitar a los padres a la escuela para ofrecer ayuda y apoyo en el aula, el centro y las actividades de los alumnos.
4. *Aprendizaje en casa*: proveer información, sugerencias y oportunidades a las familias acerca de cómo ayudar a sus hijos en casa, con los deberes y tareas escolares, así como con las elecciones y decisiones de carácter académico.
5. *Toma de decisiones*: se trata de fomentar la participación de los padres en los órganos de gobierno y gestión del centro educativo, incluyéndolos en los procesos de toma de decisiones escolares y desarrollando su liderazgo y participación en las asociaciones.
6. *Colaborar con la comunidad*: integrar recursos y servicios de la comunidad para apoyar a las escuelas, a los alumnos y a sus familias, así como de estos a la comunidad.

Para otros autores como Grolnick y Slowiaczek (1994), la comunicación activa entre casa y escuela, la participación voluntaria en actividades escolares y la asistencia con las TPC serían las estrategias más importantes para lograr una participación familiar.

1 “Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca”

En un estudio de Izzo et al (1999) los profesores señalaron que existían cuatro aspectos de la implicación parental (frecuencia de contacto padres-profesores, calidad de la interacción padres profesores, participación en actividades educativas en casa y participación en actividades escolares), afirmando que todos estos factores van disminuyendo conforme aumenta la edad de los alumnos.

Por su parte, en la relación familia escuela Vogel (2002) identifica cuatro tipos de familias, las *consumidoras* donde la educación se concibe como un producto que se consume y su participación radica en elegir el centro más adecuado para su hijo/a; las *familias clientes* que delegan en el profesorado toda la educación de sus hijos; las *participantes* que se implican de forma activa en la educación de sus hijos/as; por último, las *familias socios*, representan el grado máximo de implicación, ya que consideran que la educación de sus hijos debe afrontarse de forma colaborativa con el profesorado. Los programas que se describen a continuación están centrados en promover este último tipo de familias que es uno de los más extendidos internacionalmente, pero con escasa presencia en España. El profesorado es una pieza angular en la apertura e implicación de las familias. En estos contextos el profesorado entienden cada vez más la necesidad de involucrar con los padres como socios educativos para crear un entorno donde los niños pueden desarrollarse y aprovechar académicamente (Yull et al, 2014). Algunos de estos programas incluyen visitas a domicilio que ayudan a construir relaciones con las familias que no pueden venir a la escuela, pues a pesar de los obstáculos reconocidos, también existen muchos beneficios (minimiza el desequilibrio de poder entre familia y escuela, supera las barreras económicas, problemas de transporte, etc.). Al respecto Dalton et al (1996) consideran que deben realizarse por orientadores y mantenerse en estricta confidencialidad.

3. ANALISIS DE LOS PROGRAMAS FAMILIA Y ESCUELA COMO SOCIOS.

Programa 1: Los padres como socios educativos se llevó a cabo en la Escuela Primaria Atenville de West Virginia en 1991, a través del método de investigación- acción. Se especifica el contexto donde se realiza, caracterizado por la pobreza, el desempleo y por estar geográficamente aislada. Los objetivos están claramente bien definidos ya que con este programa se pretende abandonar ese aislamiento y mejorar la comunicación entre el hogar y la escuela y la participación de los padres en la misma. Los destinatarios son los alumnos de Primaria, sus padres y todo el equipo del centro educativo. Se explicitan numerosas actividades que persiguen alcanzar los objetivos como el “árbol telefónico”, talleres para los padres, etc. Las reuniones entre padres, el coordinador y el director son frecuentes y se realizan de forma semanal. Existe un apoyo para el aprendizaje en casa, se anima a los padres a ser voluntarios en la escuela y se capacita a todo el personal del centro para colaborar y lograr las metas comunes. También se intenta mejorar el rendimiento de los estudiantes mediante la reestructuración de la escuela, y para ello hay que evaluar las necesidades de las familias, introducir nuevos usos del espacio escolar para facilitar la participación de los padres como el centro de la familia, y maximizar la toma de decisiones por parte de las familias. No aparece ninguna información acerca de los instrumentos de evaluación y si aparece quiénes financian este programa y las diferentes colaboraciones que lleva a cabo esta escuela tanto con organizaciones locales, así como nacionales. La participación en este programa dio lugar a un aumento de las expectativas de los niños acerca de la graduación de la escuela secundaria (Dalton et al., 1996).

Programa 2: Unos padres amigables, Escuela urbana enfocada a la familia es un programa que se realizó en la Escuela Primaria Cane Run de Kentucky durante el curso 1996-1997. Se especifica bien el objetivo principal del mismo, que es que padres y profesores sean socios en la educación de los niños, y que sean capaces de colaborar en diferentes proyectos. El centro es una Escuela Pública donde la mayoría de los alumnos pertenecen a un nivel socioeducativo bajo y la mitad de ellos son afroamericanos. Este programa también pretende buscar nuevas formas de comunicación entre padres y maestros, y aumentar la participación de las familias en

el funcionamiento de la escuela. Recibe financiación a través del uso de los fondos de la Ley de Reforma de Educación de Kentucky de 1990, con la cual se construyó un Centro de Recursos. Se han llevado a cabo numerosas actividades que están relacionadas con los objetivos que persigue dicho programa, además se tratan otros servicios como sociales, médicos y de la comunidad. Las reuniones entre los maestros y las familias son continuas y repartidas en horarios flexibles. El Centro utiliza un contestador automático para facilitar la comunicación con las familias. A parte de las diferentes actividades también se realizan pequeñas escapadas fuera de la ciudad cada año donde participan diversos miembros de la comunidad.

Programa 3: Una pequeña ciudad, la Escuela de Servicio Completo que se implantó durante el curso 1996-1997 en la Escuela Primaria Rodney B.Cox en Dade City, Florida. Este programa persigue principalmente paliar las necesidades familiares y para ello lleva a cabo numerosos talleres donde se trabaja una infinidad de temáticas. Existe una gran población migrante y la mayor parte de las familias viven con bajos recursos. Los mayores problemas con los que se encuentra la escuela son la falta de transporte y de teléfonos, además de la mala visión de la misma por parte de los padres. Los maestros, junto con el coordinador, llevan a cabo visitas trimestrales a domicilio con el fin de aumentar la información y la comunicación con las familias. Se realizan, además, eventos mensuales, talleres y comités. El Programa Moore Mickens basado en clases de educación gratuita para adultos, Padres Explorando la Enseñanza y estilos de aprendizaje que se realiza durante 3 días en verano. Es importante el hecho de que se firma un pacto entre todos los miembros del centro educativo.

Programa 4: La reestructuración para apoyar la participación de la familia en la Escuela Primaria Ferguson en Pensilvania es un programa que se implantó en el curso académico 1996-1997. Los objetivos del mismo están bastante delineados, aumentar la comunicación entre el hogar y la escuela a través de diferentes actividades, talleres, clases de educación para adultos las cuales se realizan incluso, por la noche y durante los fines de semana para facilitar la participación de los padres. La mayoría de los alumnos que participan en este programa son afroamericanos y poseen bajos ingresos económicos. Se llevan a cabo visitas domiciliarias por parte del coordinador para aumentar esa comunicación. Existe una Red de Padres, donde todos ellos se pueden preguntar y resolver dudas, exponer sus ideas y puntos de vista, utilizar recursos del centro, etc, un Grupo de apoyo para padres y abuelos y un Comité de Participación de los padres. También se realiza una Conferencia Diferenciada de los Padres cada año. Este programa recibe una financiación por parte del Título I y además recibe donaciones de diferentes miembros de la comunidad.

Programa 5: Promover la comprensión cultural y la comunicación en una Escuela Rural en Texas es un programa que se realizó durante el curso 1996-1997 en la Escuela Primaria Hueco. No se habla mucho de los objetivos que persigue el programa aunque se pueden intuir. Se llevan a cabo numerosas actividades en relación a la educación de los adultos, voluntariado para padres, visitas a domicilio por parte de los maestros. Éxito para todos es un curso que se realiza para asegurar habilidades de lectura. Es importante el hecho de que se realiza una instrucción bilingüe, tanto en inglés como en español. Entre los talleres efectuados aparecen las clases de habilidades de crianza efectiva, para aumentar la autoestima del niño, prevención de drogas, modelar comportamientos deseados. También se realizan clases de educación para la salud, la ciudadanía, informática, noches de matemáticas familiar. Para tratar el progreso del programa existe un Consejo de Padres de Comunicación y un boletín mensual de la escuela, además del Equipo de mejoramiento de la escuela que se encarga de la evaluación del mismo. La financiación del programa proviene de los fondos del Título I, y de tanto los representantes de la escuela así como de la comunidad, los cuales colaboran para llegar a alcanzar los objetivos propuestos.

Programa 6: El Programa Wendell Phillips Artes Visuales y Escénicas de Imán se realizó en Missouri en el año 1996. El objetivo principal del mismo está bien definido ya que es construir una confianza real entre la escuela y los padres, y para ello es necesario satisfacer las necesidades familiares como el transporte y el cuidado. Se llevan a cabo tutorías activas, laboratorios de música, estudio de baile y de arte, además se sacian las necesidades personales de algunos alumnos como los cortes de pelo, la higiene dental y la ropa. Este programa paga para que los padres asistan a una conferencia al año acerca de cómo apoyar a sus hijos en casa en su proceso de aprendizaje. Otros cursos que se realizan son: Bote de Basura Aprendizaje, Con Amor a los abuelos, sobre la lectura, higiene y el comportamiento de los niños. En relación a la evaluación del programa existe un Consejo Asesor de la Escuela Normal donde se critica y se proponen propuestas de mejora para el próximo año. Este programa se lleva a cabo en una Escuela Acelerada, es decir, donde existen altas expectativas para los estudiantes, alto estatus para los profesores y una participación sustancial de los padres y para ello se firma un pacto entre todos ellos. Se realizan encuestas, discusiones informales entre los padres, maestros y votaciones para tomar decisiones sobre el programa y existen premios para los padres que obtengan más puntos.

Programa 7: La iniciativa de Alianza Escuelas en Texas es un programa que se llevó a cabo en el curso académico 1995-1996 para favorecer y potenciar la relación entre maestros, padres y líderes de la comunidad. No se habla lo suficiente sobre los métodos y las diferentes actividades que se realizan ni tampoco sobre una evaluación del programa. Hay que señalar que es una escuela con algunos alumnos problemáticos y que recibe subvenciones a través del Fondo de Inversión TEA.

Programa 8: El Centro de Padres de Buffalo en Nueva York es un programa que se implantó en el año 1989 donde se llevaban a cabo clases de música, de informática, de ciencias. Se señala que se dan a conocer los servicios y actividades del centro a toda la comunidad. Se realizan diferentes actividades como excursiones y viajes de campo, reuniones regulares, cursos de educación para padres de alumnos de secundaria. En relación a la evaluación del programa se realizan informes para evaluar el progreso de los alumnos, encuestas a los padres y para aprovechar los recursos de la comunidad, la escuela colabora con diferentes organizaciones locales.

Programa 9: Centro de Recursos para Padres en la Escuela Unified Stockton es un programa que se llevó a cabo en California en el año 1990. No se especifican muy bien los objetivos del mismo aunque sí las actividades que se realizan como talleres sobre habilidades de crianza y técnicas de orientación familiar, en la biblioteca, cursos de formación de voluntarios para padres, entrenamiento de los padres para la toma de decisiones educativas. El principal hecho de este programa es que ha disminuido claramente los problemas de conducta de los estudiantes tales como amenazas o lesiones. No se habla nada de los instrumentos de evaluación.

Programa 10: El Programa Participación de los Padres en la Escuela de Administración del Distrito de Maine School no se sabe en qué año se implementó. El objetivo de este programa es crear experiencias de aprendizaje interactivo y abandonar el aislamiento geográfico en el que está inmersa la escuela, así como cambiar la percepción de los padres sobre la misma. Es importante que se entienda el aprendizaje del estudiante como una responsabilidad compartida. Recibe subvenciones de diferentes comisiones como la Comisión de servicios Nynex Público. Existe un boletín trimestral donde se explicita cómo las familias pueden ayudar, se realizan retiros para padres y maestros, actividades para el aprendizaje en casa como el Día de la Comunidad, Taller de Internet, Taller anual para voluntarios, etc. Este programa recibe subvenciones como la Beacon, la Iniciativa de Liderazgo Rural de la Fundación Kellogg.

En el presente apartado, se muestra un análisis cualitativo de cada uno de los programas seleccionados, atendiendo a los siguientes aspectos: (A1) Institución a la que se vincula, (A2) Contexto , (A3) Destinatarios, (A4) Objetivos, (A5) Actividades desarrolladas, (A6) Aspectos metodológicos, (A7) Evaluación de los participantes, (A8) Evaluación del programa.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
P1	X	X	X	X	X	X	X	X
P2	X	X	X	X	X	-	X	X
P3	X	X	X	X	X	-	X	-
P4	X	X	X	X	X	X	-	-
P5	X	X	X	X	X	X	-	-
P6	X	X	X	X	X	X	X	X
P7	X	X	X	X	-	-	-	-
P8	X	-	X	X	X	-	X	X
P9	X	X	X	-	X	-	-	-
P10	X	X	X	X	X	X	X	X

4 CONCLUSIONES

Tras el análisis de los diferentes programas educativos desarrollados anteriormente podemos observar cómo la mayor parte de ellos se llevan a cabo en Escuela Públicas de regiones, zonas, pueblos aislados geográficamente de las grandes urbes. Las familias de los destinatarios suelen tener bajos ingresos económicos por lo que es importantísimo las ayudas con el transporte y la comida para favorecer la participación de los padres en el centro educativo.

Todos ellos tienen como principal ese objetivo, además de aumentar la confianza acerca de la escuela por parte de los padres y que desaparezca esa mala visión que algunos poseen de la misma, así como favorecer el apoyo de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos, todo esto entendiendo que la educación es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

Desde siempre, ha existido una cierta discusión entre cuáles eran las responsabilidades de la familia y cuáles de la escuela en relación al progreso educativo del niño, incluso en la actualidad la escuela ha empezado a asumir funciones que antes llevaban a cabo las familias. Familia y escuela tienen el objetivo común de educar a la persona, por tanto se habla de las relaciones familia-escuela en términos de complementariedad y cooperación y no se cuestiona la necesidad de una colaboración entre ambas (García-Bacete, 2003).

La mayoría de los programas se han llevado a cabo en Escuelas Primarias donde se han realizado diferentes actividades como talleres sobre todo tipo de temas como habilidades de crianza, autoestima, música, lectura, cursos de informática para padres, actividades como la noche de las matemáticas en familia, excursiones y retiros de varios días por parte de padres y maestros, etc. Todas estas actividades se realizan ya que el papel de los progenitores se considera clave en los logros académicos de los hijos, las altas expectativas de los padres sobre los resultados de sus hijos influyen positivamente en su logro escolar. En relación a la evaluación de los destinatarios y del programa, en la mayoría de ellos se han realizado reuniones mensuales o trimestrales, visitas domiciliarias y boletines para seguir el progreso del estudiante, discusiones informales, votaciones donde todos los implicados tomaban decisiones acerca del futuro del programa y de cómo llevarlo a cabo en el próximo curso.

Con lo dicho anteriormente se observa cómo llevar a cabo el enfoque de implicación parental no es fácil, requiere tiempo, recursos y esfuerzo de todos para lograr un progreso y continuidad, así como conseguir que la escuela se convierta realmente en una comunidad

educativa. En definitiva, las diferentes experiencias realizadas en numerosos países en relación a la implicación parental pueden ayudar a diseñar estrategias y acciones eficaces. Teniendo en cuenta que no existe un modelo universal de implicación parental, será necesario plantear modelos concretos de colaboración que permitan que escuelas, familias y comunidades trabajen cooperando para alcanzar una meta común.

REFERENCIAS

- Bernardo, A., Cerezo, R., Fernández, E., González, J.A., Núñez, J.C., Rosario, P., Suárez, N., Tuero, E., (2011). El fracaso escolar en Educación Secundaria: análisis del papel de la implicación familiar. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, (24), 49-64.
- Bleeker, M. M., y Jacobs, J. E., (2004). Achievement in math and science: *Do mothers' beliefs matter 12 years later?* *Journal of Educational Psychology*, (96), 97-109.
- Bronfenbrenner, U., (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., Navarro, E., (2014). *Participación familiar y rendimiento académico: Una síntesis meta-analítica*.
- Coleman, J.S. et. Al.,(1966): *Equality of Education Opportunity*, Washington, DC; US. GPO.
- Consejo Escolar del Estado,(2015). *La participación de las familias en la educación escolar*, pp. 87-109. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo Escolar del Estado,(2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas*. XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/23encuentro/23encuentroconsejosescolas.pdf?documentId=0901e72b81def1da>
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas*. XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Dalton, D., Dingess, D., Dingess, C., McCann, J., Farley, D., Ramey, C.,& Maynard, S.,(1996). The parents as educational partners program at Atenville Elementary School. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(3), 233-233.
- Desforges, C., y Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustments: A literature review*. Nottingham: Queen's Printer.
- Egido, I., (2015, diciembre). Las relaciones entre familia y escuela. *Revista del Consejo Escolar del Estado*. Vol (4), 11-16.
- Epstein, J. L., (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview
- Epstein, J. L., et al., (2009). *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks: Corwin.
- García-Bacete, F. J., (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, n.º 26 (4), pp. 425-437.
- García Sanz, M.P.,Gomariz Vicente, M. A.,Parra Martinez, J., Hernández Prados, M.A.,(2010).La comunicación entre la familia y el centro educativo desde la percepción de los padres y madres de alumnos. *Educatio siglo XXI* 103, (28), N° 1, 157-187

- Grolnick, W. S., y Slowiaczek, M. L., (1994). Parents' involvement in children's schooling: *A multidimensional conceptualization and motivational model*. *Child Development*, (65), 237-252
- Hernández Prados, M.A., Gomariz Vicente, M.A., Parra Martínez, J., y García Sanz, M.P., (2015). El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela. Participación educativa., Recuperado de: http://ntic.educacion.es/cee/revista/n7/pdfs/pen07art5_mahernandez.pdf
- Okpala, C. O., Okpala, A. O., y Smith, F. E., (2001). *Parental involvement, instructional expenditures, family socioeconomic attributes, and student achievement*. *The Journal of Educational Research*, 95(2), 110-115.
- Parra, J., García, M.P., Gomáriz, M.A., y Hernández, M.A., (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Sarramona, J. y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, n.º 38 (1), pp. 3-14.
- Suárez Fernández, N., Fernández Alba, M. E., Cerezo Menéndez, R., Rodríguez Pérez, C., Rosário, P. J. S. L. F., & Núñez Pérez, J. C., (2012). *Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico*. *Aula abierta*. ICE., Universidad de Oviedo., (40), núm.1, pp. 73-84.,
- Yull, D., Blitz, L. V., Thompson, T., & Murray, C., (2014). Can We Talk? Using Community-Based Participatory Action Research to Build Family and School Partnerships with Families of Color. *School Community Journal*, 24(2), 9-32.

ESCUELA, COMUNIDAD E IDENTIDAD CULTURAL: RECREACIÓN DE LAS TRADICIONES POPULARES

Dr. C. Haydeé Rodríguez Leyva.

Universidad de Cienfuegos. Facultad de Historia, Arte y Lenguas. Sede "Conrado Benítez García" de la Universidad de Cienfuegos.

hrodriguez@ucf.edu.cu

Resumen

Título: Escuela, comunidad e identidad cultural: recreación de las tradiciones populares.

Objetivo: analizar cómo la escuela resulta el elemento clave en la organización y dirección del proceso pedagógico, que se orienta a la formación de la identidad cultural del escolar, al integrar las influencias formativas de la familia y la comunidad. **Conclusiones:** Las tradiciones populares locales, no están suficientemente exploradas entonces no forman parte de la cultura escolar, luego la implicación didáctica y metodológica es responsabilidad de la escuela, que debe incluir proyectos comunitarios, de investigación educativa con las tradiciones populares en función de la formación del escolar y la incentivación de la cultura comunitaria y el sentido de pertenencia .

Palabras clave: escuela, comunidad, identidad cultural, tradiciones populares

INTRODUCCIÓN

La escuela primaria cubana tiene como fin supremo la formación integral y humanista de los escolares; para lograrlo se encuentra en constante proceso de transformación de los estilos de dirección, el proceso enseñanza – aprendizaje, la vida de la escuela y las relaciones de esta con la familia y la comunidad, de manera que adquieran, cada vez más, un carácter democrático, flexible y creador. Esta transformación debe estar dirigida a formar un escolar que sea protagonista de su propia formación y resulte en la actividad escolar y social un agente activo, reflexivo, independiente y protagonista consciente de la cultura de paz.

Tal interés está plasmado en el "*fin y los objetivos de la escuela primaria cubana*", como resumen de las aspiraciones del modelo de hombre que se desea y requiere formar en el país, en las condiciones actuales. (Rico, 2000:53); para lograrlo debe transformarse de modo que los estilos de dirección, el proceso enseñanza – aprendizaje, la vida de la escuela y las relaciones de esta con la familia y la comunidad adquieran, cada vez más, un carácter democrático, flexible y creador. Al respecto se precisa que esta transformación debe estar dirigida a obtener una escolar que sea dentro del proceso docente y en toda su actividad escolar y social, activa, reflexiva e independiente, siendo cada vez más protagonista en su actuación.

En este proceso juega un papel esencial las actividades que en general se desarrolle en la escuela, estas deben fomentar sentimientos de amor y respeto en sus diferentes manifestaciones hacia la patria, hacia su familia, hacia su escuela y a sus compañeros; a la naturaleza, sus tradiciones locales, entre otros, así como cualidades tales: la de ser responsable, laborioso, honrado y solidario, adquirir o reafirmar sus hábitos de higiene individual y colectiva y a todos aquellos que favorezcan su salud y que, en sentido general, los preparen para la vida en la sociedad socialista (Rico, 2005: 53). Por tanto, las transformaciones que se demandan a la escuela primaria en la actualidad, están dirigidas a remodelar su funcionamiento para que cumpla con mayor eficiencia el papel socializador que le corresponde.

Una adecuada socialización en cada uno de los escolares, es la principal función de la escuela primaria, pero para el logro de esta aspiración no basta con la labor educativa de la escuela; desempeña también un importante papel factores como la familia, la comunidad, los grupos en los cuales el escolar se desenvuelve, los medios masivos de difusión e información, entre otros. El proceso de socialización del ser humano en la familia, la escuela y el barrio y, por supuesto, en otros contextos, tiene como principal objetivo facilitar a cada persona la aprehensión de los valores culturales y locales, nacionales o universales, a partir de la interiorización de los conceptos, significados y prácticas útiles, para su desenvolvimiento en la vida (Rico, 2005). Sin embargo, aunque el propósito pueda ser similar cada uno de los medios socializadores, tiene diferentes formas de proyectar sus influencias en cada sujeto, según sus roles sociales, por ejemplo:

Los padres y abuelos contribuyen, desde el hogar, al aprendizaje de sus hijos y nietos de diversas maneras: orientan y controlan el tiempo de estudio, permiten el juego libre solos o con

amigos del barrio o comparten este espacio con sugerencias de mayor complejidad, visitan la escuela y ofrecen ayuda, comparten su autoridad con los maestros, propician la formación de grupos donde ellos se integran a la casa, a la escuela; ambos espacios comunican valores morales o culturales mediatizados por la experiencia de los adultos y posibilitan la formación de la identidad cultural.

Los escolares crecen con el respaldo de la familia y los maestros. Por eso, es tan imprescindible el complemento de la escuela y la familia, para juntos influir positivamente en los hijos y en los escolares. *“El barrio es otra instancia de socialización del ser humano. En un poblado pequeño donde casi todos se conocen, los vínculos son tan fuertes como los de las familias extendidas”* (Tejeda, 2002: 3).

Las organizaciones sociales que conviven en el barrio contribuyen a enriquecer las experiencias de los escolares, propician espacios de debates y concertación de acciones y estimulan las transformaciones necesarias para alcanzar una convivencia más útil y placentera; además de acceder al acercamiento a su entorno, su reconocimiento y sentido de pertenencia.

Las organizaciones de los estudiantes también pueden lograr en el barrio un protagonismo destacado en actividades de las organizaciones políticas y de masas. El resultado de esta función socializadora dentro del proceso debe tener implicaciones favorables en el aprendizaje de los escolares y en los aspectos negativos a la formación de su personalidad. Se tendrá en cuenta también actividades que permitan hacer más viable la comunicación con los alumnos de su grupo y de otros grupos y con los miembros de la familia. Por tanto en la planificación de la vida de la escuela es fundamental diseñar las actividades de manera que los escolares puedan ampliar su sentido de pertenencia a su escuela, a su familia, a su comunidad y a su país.

Al igual que los escolares, los maestros tienen que insertarse en la vida de la escuela de modo que se logre una mayor implicación personal, perfeccionen los mecanismos de comunicación con los escolares, con el resto de los maestros y trabajadores de la escuela, así como con las familias y miembros de la comunidad. Su labor en el proceso de socialización de la escuela es primordial, pues ellos constituyen el enlace esencial entre todos los factores que intervienen en ese proceso: los escolares, los padres y los restantes miembros de la comunidad.

Otra de las funciones dentro de su entorno es su vínculo con la familia y las demás instituciones sociales de la comunidad y se convierta en el centro cultural más importante de su contexto. Para ello debe organizar actividades de diferente naturaleza, con la participación de los escolares, los maestros, con los familiares y otros miembros de la comunidad, y que no sólo se desarrollen en la escuela, sino en otros lugares fuera de ella, para posibilitar la participación de un mayor número de personas; todo ello mediante la organización de proyectos, estrategias, alternativas pedagógicas que propicie en los escolares la formación de sentimientos y cualidades que se correspondan con los valores de la sociedad y contribuya a través de ellos a la transformación positiva de la familia y del propio medio en que la escuela está enclavada.

También propiciará la preparación del escolar para pensar por sí mismo y lograr que desempeñe un papel activo, crítico y comunicativo en la asimilación de conocimientos, habilidades, hábitos y normas de conocimiento personal, social y promover, con ello, una adecuada autovaloración del escolar y la valoración justa de las diferentes situaciones del medio en que se desenvuelve. De igual modo desarrollarán sentimientos de admiración y respeto por los héroes y mártires, de amor a la Patria, la Revolución, sus símbolos y sus tradiciones locales.

La escuela está convocada al diálogo, a lograr mayor protagonismo escolar en el proceso pedagógico y de enseñanza – aprendizaje en función de un proceso de educación desarrolladora en la cual se asumen las relaciones con el escolar, la familia y la comunidad como una vía para potenciar la identidad cultural en la escuela.

De acuerdo con ello el proceso pedagógico de la escuela primaria debe adoptar una dinámica formativa en la que se ponga de manifiesto la relación entre la educación, la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje, orientado al desarrollo de la personalidad del educando para su preparación para la vida. Tal consideración exige clarificar a este nivel los propósitos formativos, los contenidos y recursos que serán utilizados para concretar este proceso. A lo anterior se agrega una característica esencial: el proceso pedagógico con este fin *“se distingue por ser mucho más planificado, dirigido y específico por cuanto la interrelación maestro – alumno, deviene en un accionar didáctico mucho más directo, cuyo fin es el desarrollo de la personalidad de los educandos”* (González, 2002: 153).

Tal reto implica que la escuela como institución de la sociedad, sea la encargada de formar a sus escolares desde los sus ideales / valores nacionales y locales que como expresión

concreta de esa aspiración se avalan en la política educativa y en la cultura que defienden los pueblos. Este proceso se sustenta en una concepción acerca de la apropiación de esa cultura como fundamento de la formación humanista. Debe convertirse en el centro de interacción de la cultura experiencial adquirida en la familia, la cultura escolar y viceversa; hacer coincidir los contenidos de la escuela con la vida cotidiana para que tengan valor práctico y puedan ser utilizados en su relación con el entorno natural y social. Es desde ellos que se potencia el desarrollo de la identidad personal y cultural que convertida en base del desarrollo integral de la personalidad.

En este sentido, se advierten dos formas básicas de cumplimentar las ideas anteriores: por un lado, la adaptación de los contenidos del currículo pueden ser resignificados en correspondencia con la cultura de la comunidad o barrio y por otro lado, estos en sí mismo pueden introducirse con personalidad propia a partir de las actividades docentes y extra docentes que lo permitan. En cualquier caso, si el maestro tiene presente los conocimientos, intereses y preocupaciones que tiene el escolar acerca de su comunidad, barrio o familia, se podrá hacer realidad lo antes propuesto, siempre y cuando lleve de cerca que el escolar es un ser social que actúa fuera de la escuela. Y es que la escuela no puede vivir separada de la realidad política, económica y social en que vive el escolar, aquí no solo es valorar los aspectos nacionales sino los más personales que en definitiva son los que actúan como catalizadores de su pensamiento y conducta.

Es la escuela, en este caso la primaria, entre todas las instituciones, a la que le corresponde la misión primordial, si se parte que tiene las potencialidades y posibilidades mejores para sistematizar el proceso pedagógico en función de los objetivos, con ajuste a las particularidades de las edades y emplear para ello el potencial técnico capacitado para tales fines.

En este marco el proceso enseñanza - aprendizaje ocupa un lugar primordial, sobre todo porque desde las formas que ella adopta puede organizarse de manera intencional la influencia formativa y garantizar que el alumno participe en forma activa, creativa e independiente, protagónica y se implique en su propia formación. No puede olvidarse que en la edad escolar es que se forman y desarrollan procesos psíquicos fundamentales y cualidades que irán configurando su personalidad a lo largo de toda su vida

Visto así se entiende que la escuela resulta el elemento clave en la organización y dirección del proceso orientado a la formación de la identidad cultural del escolar y en la medida que consiga integrar las influencias formativas de la familia y la comunidad en el Proceso pedagógico podrá concretar su misión socializadora, colocando al escolar en el centro del proceso, esto significa: no sólo considerar las necesidades propias de la edad sino aquellos aspectos culturales y sociales que son esenciales para garantizar una socialización adecuada, pues para ello es de vital importancia que el escolar reconozca su lugar como miembro de esa comunidad o nación y conciba su existencia desde la identidad cultural en la que él vive. En tal sentido las tradiciones populares locales se convierten en recursos valiosos en la formación del ciudadano global que se aspira formar y por otra parte posibilita el empoderamiento de la escuela como escenario cultural más importante de la comunidad.

Las anteriores reflexiones posibilitan plantear como **Objetivo:** analizar cómo la escuela resulta el elemento clave en la organización y dirección del proceso pedagógico, que se orienta a la formación de la identidad cultural del escolar, al integrar las influencias formativas de la familia y la comunidad.

Desarrollo

Las tradiciones populares locales

Tradición -del término latín *tradere*, del que se derivaría tradición- informa sobre lo que viene transmitido del pasado; por extensión: el conjunto de conocimiento que cada generación entrega a la siguiente (Encarta, 2001). Lo que del pasado queda en el presente, eso es la tradición.

Sería, entonces, la permanencia del pasado vivo en el presente, y es que la idea de tradición remite al pasado, pero también a un presente vivo, por tanto, es *Herencia Colectiva*, legado y su renovación en el presente. De acuerdo con esta idea se considera a la tradición como una construcción social que se elabora desde el presente, sobre el pasado, en la medida que es expresión de identidad conformada de los grupos primarios e individuales en un barrio, comunidad o localidad (Rodríguez, 2007)

La tradición por tanto tiene lugar en un contexto –nacional / local- y por ellas los individuos que lo conformase siguen determinada costumbre, mantienen formas de lenguaje, cantos, hábitos alimenticios gustos culinarios, fórmulas medicinales que se convierten en parte esencial de la cultura popular, llegando incluso a configurar el sello identitario que las define. Es decir, se

asume un conjunto de prácticas, costumbres y formas de pensar que son características de un barrio/ comunidad en determinado momento histórico y que se redefine con el tiempo., enriqueciendo el núcleo constitutivo de ella que llega a concebir identidad cultural como el entramado de relaciones que conforman la cultura popular. (Rodríguez, 2007).

Luego, las Tradiciones Populares se dan en la vida cotidiana, son productos de la relación de los individuos, son las emociones, los sentimientos, la herencia cultural, los valores acumulados de la cultura; por eso, su estudio permite hacer valoraciones sobre las sociedades pasadas (parte de la historia) que aportan conocimientos valiosos a la sociedad actual. Por tanto, son consideradas como una de las manifestaciones de la esfera emotiva y sentimental del hombre (Rodríguez, 2007)

Como texto comunicativo, las tradiciones populares representan y expresan un contenido espiritual ideo-emocional; signos que transmiten un pensamiento e influyen sobre la conciencia. Ellas influyen en los sentimientos y la imaginación, que juegan un importante papel en la percepción, creencias y modos de actuar del individual en su contexto.

Desde esta perspectiva se entiende que las Tradiciones Populares son valores que configuran un carácter y una psicología colectiva de la memoria histórica de un grupo humano. Expresan la subjetividad y las expresiones folclóricas de los pueblos; forman parte de las relaciones sociales y se transmiten de generación en generación. Están presentes en la forma de pensar de los pueblos, los barrios, en las prácticas cotidianas.

Tipología de las tradiciones populares

Se destacan en las tradiciones populares locales: las tradiciones históricas educacionales, gastronómicas, culturales, entre otras.

Dentro de las Tradiciones Populares están presentes también la religiosidad popular, el acto de comer y la oralidad. Cada una de ellas aún cuando se configuran desde códigos más generales tienen sus especificidades. Ellas poseen un significado y sentido propio de acuerdo a la región, el país, el pueblo, el barrio/comunidad y la familia.

La religiosidad popular se manifiesta en las oraciones; en Cuba ellas evidencian unas influencias católicas, santeras y espirituales, dirigidas a diferentes fines, y esto es posible porque (...)“ *en ellas hay más un sentido práctico que una orientación escatológica, un ámbito entonces en el aquí y ahora y no en el después y más allá posterior a la muerte. Son peticiones pero también fórmulas propiciatorias, comunicación, expresiones de deseos y esperanzas, y no en la búsqueda de una “vida de santidad” pero tampoco exenta de valores*” (Zanetti, 2002).

Así mismo la comida también posee significación simbólica dentro de una determinada estructura social y cultural; no es simplemente nutrición: es un proceso de identificación/creación; es un comportamiento que se desarrolla con el fin de nutrir, “que sustituye, resume, señala otras conductas”. En este sentido, puede decirse que constituye un “*signo de la actividad, del trabajo, del deporte, del ocio, de cada circunstancia social*” (Álvarez, 2001).

Si los habitantes de cada contexto pueden tener una manera de expresión alimenticia que la identifica se puede aseverar entonces que el alimento constituye una forma simbólica de comunicación con los otros en el contexto donde acaece esta práctica sociocultural tanto en el seno familiar, espacio primario de vivencias cotidianas, como en un espacio mayor, como el barrio, el pueblo, la nación. En este sentido el antropólogo argentino Álvarez (2001), en su conferencia “*El gusto es nuestro. Modelos alimentarios y políticos de patrimonialización*”¹, expresa que el acto de comer con todo su ritual “*es un acto social y cultural*”, una de las manifestaciones de la producción cultural, constituyente de las Tradiciones Populares

Pero dentro de las Tradiciones Populares también se puede identificar la oralidad, la cual cuenta con diversas formas discursivas como los fraseologismos y las narraciones, encargadas de sostener una “*función intermediaria para fijar la memoria social y para modelar la memoria individual, que se estructura analógicamente por referencia a ella*”² (Pujadas, 1986: 633). Los fraseologismos llevan, además, la carga fundamental de la función expresiva de la lengua; de la expresión verbal de la esfera emocional y cognoscitiva, así como de las representaciones subjetivas de la realidad, de cómo es calificada y valorada socialmente.

Tal consideración permite asegurar que ellas constituyen en gran parte la fisonomía espiritual de un pueblo. Así las veladas, las tertulias, las verbenas, los serenos y vendedores y otros

¹ Término presentado por Oscar Zanetti en su artículo “De miradas y encuentros”, Catauro, 2002, p.198.

² Expresa la significación social positiva que tiene el hecho de establecer relaciones interpersonales por medio de la correlación de los intereses individuales de las clases, sectores, de la nación y de los países, etc, en aras de un beneficio común a favor del progreso.

aspectos relativos a la vida familiar: viviendas, mobiliario, vestuario y la alimentación., también forman parte de ellas

De acuerdo con esta idea es frecuente encontrar clasificaciones relativas a las Tradiciones Populares que resultan útiles a los proyectos orientados a convertirlas en recurso para la formación de la identidad. La tabla que se muestra a continuación resume las manifestaciones de la tradición oral cubana. Es esta sin dudas una referencia necesaria para estudios locales y comunitarios.

Tabla 1. Forma de manifestación de la tradición oral. Elaboración a partir de los resultados de investigación de Víctori, (1998).

Formas de manifestarse la Tradición Oral en la Tradición Popular Cubana	Significación
Pregón	Asociada a las formas económica – social de subsistencia.
Leyenda	Narración de carácter legendario.
Fábula	Se asemeja al cuento, y se diferencia de éste en el sentido moralizante que tiene el relato.
Cuento Popular Cubano	Es una narración generalmente de carácter anónimo, que refleja elementos sustanciales de la idiosincrasia del pueblo.
Refrán	Refleja la sabiduría popular con su filosofía de dolor, alegría, tristeza, humor, nostalgia, producto de la experiencia acumulada de generación en generación transmitida por medio de la palabra.
Adivinanzas y trabalenguadas	Constituyen también juegos muy antiguos que expresan la manera de ser de un pueblo y sirven de entretenimiento, tanto a los niños como a los adultos
Juegos tradicionales	Que han sido transmitidos por la tradición oral, también tienen su presencia en la Tradición Popular. Existen innumerables juegos y canciones que han llegado hasta la actualidad gracias a la palabra.

La tradición oral: características

Puede apreciarse que como característica fundamental de estas manifestaciones de la tradición oral ellas subsisten, como parte de la idiosincrasia del pueblo, tiene un fuerte arraigo en la vida cotidiana, en la comunicación de los códigos de relaciones que se utilizan en el proceso de socialización.

En este mismo orden se incluyen las supersticiones. Consideradas como creencias extraviadas de algo que no existe o que se exagera, ellas se presentan como ensalmos, conjuros, agüeros, las predicciones, los tabúes. Estas por su significación están relacionadas con la vida espiritual de los hombres, tal como puede verse en el siguiente cuadro. Sin embargo, de acuerdo con las investigaciones realizadas en este sentido se ha comprobado que no tiene en la actualidad un arraigo entre las nuevas generaciones; pervive sólo en las zonas más aisladas o entre las personas de mayor edad. (Víctori, 1998)

Tabla 1.1. Otras formas de manifestaciones de la tradición oral: creencias y supersticiones. Elaboración a partir de los resultados de investigación de Víctori, (1998).

Otras formas de manifestación de la Tradición Oral	Significación
Ensalmos	Se consideran formas de curación de enfermedad por medio de la palabra mágica.
Conjuros	Son imprecaciones que se expresan acompañadas de sortilegios con el fin de intervenir en los acontecimientos naturales mediante la exorcización.
Agüeros	Mediante ellos se anuncia el bien o el mal que producirá el contacto con algo futuro y se señala la conducta a seguir.
Predicciones	Son una especie de algoritmos con los cuales se pretende predecir algo que está por venir.
Tabúes	Son prohibiciones sobre cosas que no se pueden decir, hacer,

	tocar o comer, por ser perjudiciales y ocasionar consecuencias adversas a las personas.
--	---

Luego, el andamiaje constitutivo de la cultura popular tiene en las tradiciones una fuente valiosa de identidad esta, aún cuando está cargada de subjetividad, puede constituirse en un recurso educativo, si se tiene en cuenta que por el se entiende aquello que en un contexto educativo determinado, es utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. Tal afirmación se sustenta en la idea de que a través de la descodificación y la organización didáctica, las tradiciones populares pueden contribuir a formar la identidad cultural de un barrio, pueblo o nación si se logra enseñar y aprender desde los referentes que ellas poseen.

En este sentido, se advierte que por su propia esencia, las Tradiciones Populares son fuentes de conocimientos, sobre todo porque además de considerar su mecanismo de acumulación y transmisión de expresiones vitales, propio cualitativamente de la cultura de la que es constitutiva, ellas poseen un valor axiológico esencial, toda vez que ellas son expresión de la cosmovisión de los grupos y sujetos a partir de la valoración positiva que tienen de los fenómenos y procesos cotidianos.

Sin embargo, incluir las Tradiciones Populares en el proceso de enseñanza aprendizaje “no constituye un fin en sí mismo, sino más bien es un medio que a disposición de los docentes se puede utilizar en diversas formas” (Bestard, 2003: 135) para educar y formar la noción de identidad, pertenencia y cultura. Por tanto, hay que aprovechar estas potencialidades y viabilizarlas como recurso educativo, como una vía que bien orientada, estructurada contribuya a la formación de la personalidad del escolar, con un enfoque alternativo, diversificado en cual la participación activa de los escolares y sus familiares amplíe las posibilidades de socialización de esta parte importante de la cultura popular y con ello la formación de su identidad cultural.

Y es que por su carácter sígnico las Tradiciones Populares favorece al maestro en su trabajo educativo para la formación de la identidad cultural, porque influye en la esfera emotiva y sentimental, favorece la percepción de existencia y pertenencia, otorgan valor a los códigos de la vida cotidiana donde se forman y permiten llenar de contenido la existencia de su familia, barrio, comunidad o nación y comprender las exigencias educativas en las que se está formando y las que son rechazadas por sus educadores y conciudadanos. En este sentido hay que reconocer que las Tradiciones Populares son constitutivas del pensamiento y de la emoción, y por tanto como un fenómeno sígnico, está contenida en “la actividad fundamental y más general del hombre que lo diferencia del animal es el plano psicológico, es la significación, o sea, la creación y el uso de los signos”. (Vigoski Citado por Jrapchenko, 1979, p. 26).

Estas características de las Tradiciones Populares la convierten en herramientas valiosas que el maestro no debe desechar en su labor educativa. Ellas constituyen también una forma de remanifestación creativa de la cultura de los pueblos; actúa en forma de vivencias y sólo por medio y a través de ellas es que el hombre para adquirir su experiencia vital real de miembro de una comunidad, barrio o familia.

Y es que el individuo interioriza (asimila y se apropia) sólo de aquello que vive y elabora emocionalmente, por ello se puede contribuir la identidad cultural del escolar si se consigue que el sujeto de la formación las asuma como parte de su vida cotidiana, como un aspecto del cual él se sirve para afirmar su existencia, pertenencia y a la cual está llamado a enriquecer con los nuevos significados y sentidos del momento en que vive.

La formación de la identidad cultural: fin de la educación primaria

La formación de la identidad cultural es un objetivo implícito en el fin de la educación primaria y forma parte del fin supremo de contribuir a la formación cultural integral de las nuevas generaciones. Ella informa de la connotación ético-ideológica que adquiere el proceso pedagógico en esta edad.

En este interés la escuela se erige como centro gestor y director del proceso en el cual deberá conseguir la participación consciente de los demás agentes educativos. Si bien en este interés juega un papel importante el currículo existen diferentes actividades que pueden propiciar esta formación, sobre todo para facilitar la apropiación de los valores culturales populares que configuran la identidad comunitaria, del barrio y de la familia.

La significación práctica de ellas está en el hogar, en los contextos de socialización más próximos a ellos, asumidos como propios cuando están mediatizados por la experiencia afectiva compartida con padres y adultos más cercanos. El barrio encierra en sí mismo un aprendizaje cultural que legitima y acredita el lugar de cada quien en él. La escuela promueve y

concreta a través los saberes allí generados la significación y el sentido de su contenido y la familia consigue ser expresión concreta al otorgar sentido de pertenencia a lo cotidiano.

El diálogo intergeneracional, intecontextual en que se forman los escolares en la comunidad y en la familiares portador de ideales, valores que concretan la política cultural y educativa de los pueblos en defensa de su identidad y soberanía; por tanto, es allí donde debe formarse el sentimiento de amor, respeto y disfrute de la cultura.

Lo popular como expresión de la simbiosis creadora entre tradición y contemporaneidad, emerge como saber necesario y en ella las tradiciones populares informan acerca de las raíces y maneras de concretar la cosmovisión de la realidad más cercana en consonancia con los marcos más generales; así devienen en expresiones místicas, artísticas, alimentarias, económico productivas o sociales y expresan los temores, las esperanzas, la espiritualidad de un grupo humano que se apega a ella para vivir las circunstancias históricas sociales a través del ocio, el trabajo, la religión o la producción material.

Lo intangible caracteriza a las tradiciones pero esto no obvia su materialidad; la oralidad está cargada de imágenes que son fuente expresiva y probatoria de ella y de las maneras en que se recrean para dar cuenta de quiénes somos y de dónde venimos. Luego, el andamiaje cultural en que las tradiciones populares se insertan, se convierten en fuente valioso de identidad y su utilización didáctica descansa en la descodificación de los significados y sentidos que la hacen referente importante para identificar una nación, pueblo, comunidad, barrio o familia a través del individuo.

Por tanto, la noción de identidad que es preciso formar en el escolar primario tiene en las tradiciones populares una fuente inagotable de inspiración para aprender a ser quiénes somos y a que estamos llamados a ser en este tiempo.

Alternativas para la formación de la identidad cultural

Relación de actividades:

Actividad # 1. Adaptación curricular

Se concibe que la adaptación curricular como tipo de actividad se presenta como resultado de un trabajo de equipo que posibilite la integración de áreas del conocimiento o saberes para propiciar más oportunidades de aprendizaje al escolar, que es en definitiva el destinatario de todo el sistema de influencias educativas (Ochoa, Cobas, 2005).

A - Objetivo:

- identificar las Tradiciones Populares como un aspecto esencial de su formación como ciudadano
- demostrar el amor y el respeto por su patrimonio sociocultural y paisajístico.
- recrear las tradiciones populares

B – Contenidos.

- patrimonio sociocultural y natural de la localidad.
- tradiciones populares: tradición Oral, Tradición Histórica, Tradición Económica, Tradición Gastronómica.
- papel de las tradiciones populares en la identidad de la familia, el barrio y la comunidad. Manifestaciones creativas contemporáneas.

C – Tareas previas del maestro.

- análisis crítico del currículo escolar.
- determinar las tradiciones populares que no deben ser tratadas en la escuela según la edad escolar.
- organizar en orden de tratamiento los contenidos de aprendizajes.
- comparar los contenidos adaptados con los Programas de Estudios para descubrir si existen o no.

- determinar el grado y asignaturas en los que se va a tratar los contenidos (interdisciplinario).
- incorporar estos contenidos a los programas según el grado y la asignatura.
- revisar la participación comunitaria.
- preparar los recursos didácticos y la selección de formas de trabajo.
- proponer a los escolares las tradiciones que serán estudiadas
- promocionar el empleo de diversas formas de trabajo optimizando la creación de grupos o el trabajo individual.

D. Tarea a realizar por los escolares.

- proponer aspectos de la cultura familiar, comunitaria que interesa o conoce.
- identificar las fuentes de información que pueden utilizar para desarrollar las tareas del currículo desde el grado y las asignaturas
- proponer el tipo de tareas que pueden realizar dentro de la organización pioneril, las asignaturas o el trabajo extracurricular-
- ofrecer valoraciones acerca de la selección realizada por el maestro opinar sobre

E. Tareas a realizar por los agentes educativos.

- proponer las tradiciones que pueden ser abordadas y las formas concretas en que intervendrán.

F. Evaluación

- desarrollo de las tareas en las asignaturas seleccionadas para el tratamiento de las Tradiciones Populares según el grado.

ACTIVIDAD # 2. EXCURSIONES DOCENTES

La excursión docente la utiliza el maestro como recurso educativo que facilita el aprendizaje, la recreación y el ejercicio físico pero en este caso familiariza al escolar con el patrimonio sociocultural y natural que esta vinculado a las tradiciones populares.

A - Objetivos:

- identificar los lugares que constituyen patrimonio sociocultural de la comunidad y su vínculo con las tradiciones populares.
- demostrar interés, amor y respeto al patrimonio sociocultural y natural de la comunidad mediante la expresión creativa: oral, escrita, artística.

B – Contenidos:

- el patrimonio sociocultural y natural: Tradiciones económicas, históricas y orales.

C – Tareas previas del maestro:

- visitar el lugar para analizar las posibilidades que ofrece.
- preparación del plan de excursión: temas, etapas, posibles fechas.
- consolidación de los aspectos fundamentales sobre el lugar objeto de estudio.
- preparación de recursos didácticos
- preparar tareas para la evaluación del trabajo realizado durante la excursión y otras que

se deriven después de haber realizado la actividad que contribuya a la formación de la identidad cultural de los escolares.

D – Tareas a realizar por los escolares:

- Indagar con los padres y vecinos sobre el lugar seleccionado para la excursión. Registrar los aspectos que otorgan mayor relevancia dentro del patrimonio sociocultural y natural de la comunidad.
- Elaborar poesías, dibujos, composiciones, adivinanzas, refranes que expresen su
- Socializar su creación en el grupo, murales, reuniones familiares.

E. Tareas a realizar por los agentes educativos.

- Proponer lugares y tradiciones.
- Participar en las excursiones según los intereses y tradiciones familiares.
- Freecer criterios valorativos de las actividades.

F. Evaluación

- Taller de discusión de resultados.
- Exposición de trabajo.

ACTIVIDADES # 3. INVESTIGACIONES ESCOLARES.

Las investigaciones escolares se erigen como un tipo de actividad científica que permite el acercamiento y conocimiento de las tradiciones populares a partir de la aplicación de la observación, entrevistas, encuestas, revisión de fuentes de información histórica, económica y cultural en archivos personales y de instituciones de la comunidad.

A – Objetivo:

- Identificar el carácter de las tradiciones populares y su impronta en la cultura comunitaria
- Demostrar amor y el respeto por sus raíces culturales y las principales fuentes.
- Valorar la importancia de las tradiciones y costumbres que aún perduran.

B – Contenido:

- Fundación de la localidad. Primeros pobladores. Asentamientos poblacionales.
- Recursos naturales, producción existentes, otros.
- Costumbres y tradiciones.
- Símbolos locales, otros.

C – Tareas previas del maestro:

Conformar grupos de trabajo para entrevistar a informantes claves.

- Identificar los temas socioculturales que pueden ser de interés de los escolares
- Revisar el itinerario de visitas, la fuente de información y el trabajo de campo y los materiales a utilizar.
- Motivar a los escolares con los temas mediante conversaciones formales e informales y propagandas.

D – Tareas de los escolares:

- Plantearse un tema sociocultural a investigar.

- laborar preguntas o interrogantes sobre el tema.
- localizar las fuentes de información.
- seleccionar las fuentes de información.
- laborar las preguntas e instrumentos.
- aplicar los instrumentos
- laborar informes
- presentar informe al grupo, familiares o personas de la comunidad.

E. Tareas de los agentes educativos.

- ofrecer la información solicitada por los escolares.
- participar en las actividades de socialización.

D. Evaluación.

- taller de discusión de resultados.

Alternativa # 4. Las dramatizaciones.

Las dramatizaciones resultan una vía para recrear la realidad pasada y de predecir realidades futuras, basándose en el análisis del presente, mediante escenificaciones que desarrollan en los escolares sus capacidades artísticas. Debe convertirse en un taller de producción de alegría, de participación colectiva facilitando aprendizajes colectivos, creadores, críticos, perdurables y significativos. Las dramatizaciones permiten que los escolares protagonicen el proceso educativo, tienen las características. El maestro puede emplear las dramatizaciones como formas de trabajo participativo en todas las áreas, para cualquier contenido.

A. Objetivo:

- demostrar amor y el respeto por su patrimonio sociocultural y paisajístico.
- recrear y divulgar las Tradiciones Populares Locales.

B. Contenido:

- leyendas, cuentos y pregones.

C. Tareas previas del maestro:

- selección de las leyendas, preparación de la información que entregará a los escolares sobre los requisitos de la dramatización.
- proponer los contenidos para las dramatizaciones
- conformar los grupos.
- asesorar mover concursos sobre diferentes dramatizaciones e invitar a miembros de la comunidad.
- revisar los materiales a utilizar, propiciar la participación de los padres y consultar a especialistas de cultura.
- seleccionar el espacio lugar en que se realizara.

D. Tareas de los escolares:

- seleccionar los temas de interés.
- proyectar los roles que tomaran.

- reforzar los roles.

E. Tareas de los agentes educativos.

- colaborar en la selección de las temáticas a dramatizar
- apoyar en el montaje, confección de los vestuarios.
- valorar y proponer los ajustes necesarios a las dramatizaciones.
- ofrecer criterios sobre las transformaciones y el proceso formativo.

D. Evaluación

- actividad cultural en la escuela o institución de la comunidad.

Alternativa # 5. Los juegos populares:

El juego aquí es un tipo de actividad que facilita el aprendizaje y la transmisión de los contenidos de las tradiciones, costumbres y valores, permite por tanto develar los valores que ellos encierra y recrear el uso de estas en el contexto comunitario según la edad de las características de los escolares. Se puede realizar al interior del aula (según el contenido), en el patio o en otros espacios comunitarios.

A. Objetivo:

- demostrar sentido de pertenencia y respeto a las tradiciones populares,
- recrear las tradiciones populares a las formas interpretativas del presente.

B. Contenido:

- los Juegos tradicionales de la localidad.
- las tradiciones populares.

C. Tareas previas del maestro:

- indagar y seleccionar los juegos tradicionales del barrio y la comunidad.
- considerar, también, los principales juegos que practican los alumnos y miembros de la comunidad, determinarlos en las reuniones de trabajo o en conversaciones informales.
- reunir los materiales necesarios.
- reunir los espacios y tiempos a utilizar.

D. Tareas de los escolares:

- indagar sobre los juegos populares de la comunidad.
- estudiar el contenido de los juegos: indagar con familiares.
- seleccionar las propuestas de juegos a utilizar.
- desarrollar los juegos.

E. Tareas de los agentes educativos.

- proponer los juegos que se van a utilizar
- transmitir el contenido de los juegos.
- demostrar las reglas y secuencia de los juegos.
- participar en las actividades donde se apliquen los juegos

- mejorar los resultados.

D Evaluación

- práctica de los juegos en recesos escolares, actividades recreativas comunitarias.
- discusión grupal de los significados y sentido de la actividad.

Alternativa # 6. El mural o periódico comunitario.

El mural – periódico comunitario resulta un tipo de actividad orientada a socializar los resultados de las tareas que han desarrollado los escolares en el marco del currículo o extracurricular en relación con la identificación de las tradiciones populares, la expresión creativa de sus sentimientos hacia el barrio y la comunidad que devela el sentido de pertenencia que han logrado desarrollar. Es un vocero escrito a través del cual la escuela y la comunidad difunden su información.

A. Objetivo:

- demostrar sentimientos y actitudes relacionados con el sentido de pertenencia en los escolares.
- recrear las acciones escolares y comunitarias.

B. Contenido:

- historia, tradiciones y las actividades socioculturales actuales de la comunidad.

C. Tareas previas del maestro:

- preparar de un tablero o base que puede ser de cartulina, cartón, poli espuma o madera. El tamaño dependerá de los espacios disponibles en los exteriores del aula y de las necesidades escolares y comunitarias (es aconsejable de 95 cm. de alto por 135 cm. de largo).
- revisar la adquisición de papel, marcadores, goma de pegar, chinchas, reglas, dibujos, fotos, gráficos, recortes de periódicos y otros.
- planificar los temas sobre los que se va escribir teniendo presente el problema que está solucionando la comunidad y las programaciones de las actividades escolares respecto al descubrimiento y acercamiento a su patrimonio socio-cultural y natural comunitario.
- determinar las secciones fijas (dos o tres) del mural - periódico y las ocasionales (de acuerdo con el tema y material tratado). Se recomienda las secciones fijas se destaca el editorial, en las otras secciones pueden estar dibujos, informaciones deportivas, pensamientos; caricaturas y participaciones voluntarias (relacionadas con el tema).
- revisión de los artículos, titulares, propagandas realizadas por los escolares de la escuela y miembros de la comunidad.
- confeccionar de conjunto con los escolares el guión del mural-periódico distribuyendo los espacios de la parte superior a la inferior partiendo desde el título y considerando la ubicación del editorial, de las informaciones, de las ilustraciones, o fotografías y de las participaciones voluntarias que se relacionan con el tema.

Es imprescindible colocar los trabajos en el tablero del mural-periódico utilizando chinchas que faciliten el desarmar los materiales y emplearlas en el futuro, organizando álbumes u otros recursos que garanticen la memoria gráfica.

D. Tareas de los escolares:

- investigar sobre la historia, las tradiciones populares
- seleccionar las fuentes de información, materiales y recursos para elaborar sus artículos, propagandas, titulares.

- laborar títulos, artículos, propagandas
- redactar textos que se llevarán al periódico.
- participar en la confección y selección del guión.
- participar en la confección del periódico y mural comunitario.
- promover la lectura y discusión de la información divulgada
- lectura, corrección y selección de los textos que se expondrán.
- motivar a los escolares para que promocionen el mural periódico en la comunidad.

E. Tareas de los agentes educativos.

- proponer los aspectos que pueden incorporarse al guión.
- participar en la elaboración del periódico y en la divulgación de la información.
- motivar a los escolares para cumplir las tareas.
- recoger opiniones sobre el proceso y los resultados.

F Evaluación

- valoración de la calidad e implicación de los escolares en la actividad así como su impacto en la comunidad.

Actividad # 7. Aula abierta.

Esta actividad pretende convertirse en un espacio de socialización de los conocimientos y experiencias de los padres y agentes de la comunidad sobre las tradiciones populares. Es un espacio de exposición, discusión, información, recreación de las diversas maneras de interpretar y asimilar las tradiciones por los sujetos de la comunidad, develando las formas o vías que proponen para su divulgación, preservación y continuidad en el marco de la comunidad o el barrio. Los escolares participan con sus familias y el docente deberá orientar la secuenciación de manera que garantice.

A. Objetivo:

- identificar las formas interpretativas de las tradiciones populares en la comunidad
- demostrar amor y respeto por las tradiciones populares.
- recrear las tradiciones populares como expresión de sentimientos y sentido de pertenencia.

B. Contenido:

- Historia Local, Tradiciones Populares Locales.
- diferentes manifestación del vínculo escuela, familia y comunidad.

C. Tareas previas del maestro.

- promover en la familia la participación en el Aula Abierta y determinar las actividades por consenso.
- orientar tanto a la familia, a los escolares y a la comunidad en el cumplimiento de las tareas y responsabilizándolo con la ejecución de la misma.
- nombrar coordinadores encargados de promocionar y orientar la ejecución de las tareas durante el curso escolar a fin de que su realización sea una actividad conocida y vivida en los procesos de aprendizaje.

D. Tareas de los escolares.

- Indagar sobre el concepto, objetivos, funciones, formas que se presentan las tradiciones populares en su familia y barrio.
- laborar álbumes, fichas, carteles, trabajos manuales; recopilación de información científica, inquietudes, anecdotarios, poemas, croquis y otros.
- Explicar criterios sobre el contenido de las tradiciones populares y las fuentes de información.
- laborar preguntas y analizar las respuestas. Intercambiar experiencias, puntos de vista sobre las formas de preservar, recrear las tradiciones populares en la comunidad, el barrio o la familia.
- Orientar tanto a los escolares como a la comunidad en el cumplimiento de las actividades diseñadas responsabilizándolos con la ejecución de las mismas.

Pero una condición imprescindible de la *alternativa pedagógica* es la valoración del proceso y el resultado de la transformación como expresión del logro del objetivo: la formación de la identidad cultural en los escolares, por ello se incluye como un momento de la alternativa poder medir la eficacia de la propuesta y el resultado final, lo que se traduce en tal sentido como la evaluación de la alternativa pedagógica.

E. Tarea de los agentes educativos.

- Participar en el Aula Abierta y ofrecer sus experiencias, creencias y conocimientos acerca de las tradiciones populares de su familia y comunidad.
- laborar en la confección de álbumes, y otros materiales.
- valorar las tareas desarrolladas y los resultados logrados.

F. Evaluación

- Según los modos de actuación, el nivel de participación e implicación y la calidad de los encuentros.
- nuevas propuestas para eliminar los obstáculos

Conclusiones

El potencial formativo de las tradiciones populares locales para formar la identidad cultural de los escolares no siempre está suficientemente explorado y por consiguiente no es común que forme parte de la cultura escolar, por ello al convertirlo en recursos pedagógico es preciso asegurar un conocimiento y selección crítica para su uso; la implicación didáctica y metodológica es responsabilidad de la escuela que cuenta con los especialistas para adecuarlos a las edades, recrear el imaginario social en que se han configurado e integrar los significados y sentidos para otorgarles valor y noción de pertenencia a la identidad personal

No puede ser este un trabajo aislado sino todo lo contrario es preciso aunar esfuerzos pero de manera natural, la familia y los agentes comunitarios al apreciar el interés de la escuela por representar su existencia cultural dentro del currículo de formación valorizan su participación en este tipo de proyecto y compulsan otras actividades asumiendo el protagonismo responsable que se aspira.

Los proyectos comunitarios, los proyectos de investigación educativa y el procesos pedagógico deberán encontrar sus puntos de contacto para hacer viable este proceso sin que resulte una actividad más, la mediación de ello corresponde a la escuela, como escenario más importante de la comunidad, que definir los objetivos de formación e implicar a los demás sujetos en la definición de qué y cómo se han de utilizar las tradiciones populares en función de la formación del escolar y la incentivación de la cultura comunitaria y el sentido de pertenencia .

Bibliografía

Feijoo, S. (1965). Sabiduría guajira, refranes, adivinanzas, dicharachos, trabalenguas, cuartetas, décimas, mitos y Leyendas, fábulas y cuentearías, cuentos de velorios.—La Habana: Ed: Universitaria, 1965.

- Núñez González, María Rosa. 2012. Identidad de la escuela primaria rural como centro cultural de la comunidad. Contribución a las ciencias sociales. ISSN 1988—783. [eumedwww.eumet.net/rev/cccss/19/mmg//.html](http://www.eumet.net/rev/cccss/19/mmg//.html)
- Núñez Jover, Jorge. Ciencia y Tecnología como procesos sociales. (2000).
- Pujadas, J. (1994). Memoria colectiva y discontinuidad: la construcción social de las identidades culturales, En: Antropología sin fronteras .Ed. Centro de Investigación sociológica. Madrid.
- Rico Montero P, Bonet Cruz M, Castillo Suárez S, García Ojeda M, Martín Viaña Cuervo V, Rizo Cabrera C, (2000). Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Rico Montero Pilar y otros. (2008). Modelo de escuela primaria cubana: una propuesta desarrolladora de educación, enseñanza y aprendizaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez Leyva, H. (2007).La formación de la Identidad Cultural del escolar primario: Alternativa Pedagógica. Tesis Doctoral, 2007. Universidad Carlos Rafael Rodríguez.
- Rodríguez Leyva, H. Las tradiciones Populares y la atención a la diversidad, 1998.—Tesis de Maestría. Universidad de Oviedo. España.
- Seijas, CR, (2005). La formación de la identidad cultural desde el grado preescolar.—Instituto Superior Pedagógico Silverio Blanco.—Santi Spíritus, 2005.
- Vansina, J. (1968). La tradición oral. —España: Ed: Labor, 1968.
- Víctori, M C. (2008).Cuba: Expresión literaria oral.—Ciudad de La Habana: Ed: José Martí
- Vigotski, L, S. (1978). Imaginación y creación en la edad infantil.—La Habana: Ed: Pueblo y Educación, 1978.
- Tejeda, Lecsya. (2000). Personalidad e identidad cultural. En Compendio de Lecturas acerca de la Cultura y la Educación Estética. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Tejeda del Prado, L. (2000). La cultura y la Escuela. En Compendio de Lecturas acerca de la Cultura y la Educación Estética. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Tejeda del Prado, L. (2000). Ideas acerca de un proyecto cultural para la escuela cubana. En Compendio de Lecturas acerca de la Cultura y la Educación Estética. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Tejeda del Prado, L. (2001). Ser y vivir. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

CAMPAMENTO URBANO DE CARTAGENA: UNA EXPERIENCIA SOCIEDUCATIVA

José Santiago Álvarez Muñoz
M^a Ángeles Hernández Prados
(Universidad de Murcia)

Resumen

La atención a la vulnerabilidad, la apertura a la comunidad, la intervención en otros espacios de educación no formal e informal siempre son retos educativos de gran envergadura para los profesionales de la educación. De ahí que se suele recurrir al asociacionismo como el medio más idóneo para dar respuestas a las necesidades emergentes en estos contextos educativos. En este trabajo se recoge la experiencia desarrollada con niños y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el municipio de Cartagena (Murcia) con la finalidad de promover la educación en valores que favorezca su integración socio-educativa e impulsar el voluntariado. Esta intervención se realizó durante la primera semana del mes vacacional de agosto de 2015, en la que participan un total de 100 niños y 26 monitores

Palabras clave: educación no formal, campamento, vulnerabilidad, monitores, voluntariado

1. ATENCIÓN SOCIOEDUCATIVA A LA VULNERABILIDAD

Somos conscientes de realidades familiares alarmantes en la que la pobreza, la exclusión y la violencia se han convertido en señas de identidad que les confiere el rasgo de multiproblemáticas o de riesgo. La crisis que estamos atravesando caracterizada por los altos índices de desempleo, ha dado un giro radical al panorama familiar, pasando del *biempleo* (trabajo de la mujer y del hombre) que convertía a las familias en una potencial fuente de consumo, al *uniempleo*, o incluso, el *sin empleo* por unidad familiar, donde los únicos ingresos temporales percibidos son las prestaciones sociales que en el mejor de los casos permiten cubrir los gastos adquiridos por las familias en años de bonanza (Hernández y Ros, 2014). Se tratan de familias que viven marcadas por la pérdida (pérdida del poder adquisitivo económico, pérdida de la estabilidad familiar, pérdida o dejadez de la responsabilidad educativa, etc.). Sin menospreciar el papel que desempeña los factores económicos en las posibilidades de desarrollo de las capacidades, creemos que no se debe reducir la vulnerabilidad meramente a una cuestión económica, pues son múltiples los factores que inciden en la misma y desde los que operar educativamente. Según Perona, Crucella, Rocchi y Robin (2001) el hábitat y las condiciones vinculadas a la historia familiar, tipos y formas de organización familiar, niveles de escolaridad alcanzados, trayectoria laboral, así como las redes de relaciones sociales son algunas de las dimensiones que debemos contemplar para analizar la vulnerabilidad.

Partimos del concepto de vulnerabilidad como condición inherente en todo ser humano. Por naturaleza somos seres inacabados, lo que nos pone desde el nacimiento en una situación de desventaja y vulnerabilidad con respecto al resto de seres vivos cuya supervivencia se encuentra garantizada prácticamente desde el inicio de su trayectoria vital. Sin embargo, el ser humano está necesitado de atención de cuidado de que alguien se haga cargo responsablemente, es decir desde un planteamiento ético-moral, de atender sus necesidades vitales y educativas. Esta vulnerabilidad delimitada por insuficiencia biológica, nos abre a la interdependencia, a la influencia del contexto, exponiéndonos desigualmente, como no puede ser de otro modo, ya que somos seres únicos e irrepetibles, y en ocasiones, injustamente, como se debe evitar, a las posibilidades o limitaciones asociadas a los contextos y a las interacciones que recibimos en los mismos.

La intervención educativa en estos contextos de vulnerabilidad debe abordarse desde el marco de la educación moral. Coincidimos con Ortega (2014) que la necesidad inapelable de *responder del otro* en su situación concreta de vulnerabilidad y necesidad no se fundamenta en el imperativo del deber de la ética formal kantiana entendida como una obligación moral anclada en la conciencia de un principio universal; sino en la ética de la *compasión*, cuyos exponentes más representativos los encontramos en Schopenhauer y Levinas donde el imperativo surge ante la vulnerabilidad de cada hombre concreto, frágil y menesteroso por naturaleza, adquiriendo un mayor protagonismo el sentimiento moral.

Así pues, desde un planteamiento ético levinasiano, la educación debe responder a la demanda del otro, debe atender la vulnerabilidad del otro como ser necesitado de una respuesta. Una respuesta que trasciende el cuidado, para situarse en el reconocimiento del otro que me interpela. Este posicionamiento moral exige abordar la educación, por un lado, desde un modo sistémico, la educación debe orientarse al desarrollo pleno del alumno: cognitivo, afectivo, social y moral, pues es garantía de prevención de múltiples problemáticas educativas, incluido el de violencia (Trianes y García, 2002), y por otro desde la complementariedad de los ámbitos de la acción educativa (formal, no formal e informal).

Nos encontramos inmersos en una realidad social en la que la vulnerabilidad de los otros se hace cada día más visible, como consecuencia de una mayor sensibilidad al reconocimiento de los derechos y deberes de los ciudadanos y del compromiso cívico que tenemos con la otra derivada de nuestra condición moral de ser humano que vive en sociedad y en continua interacción con los otros. Una sociedad en la que ella analfabetismo moral conviven con las demandas de salvar las injusticias, con muestras de solidaridad inigualables en el pasado, etc. y prueba de ello son el incremento del asociacionismo y del número de voluntarios que llenan sus vidas con el enriquecimiento humano de la ayuda desinteresada.

En este marco nace la experiencia educativa que pasamos describir a continuación. Conscientes de que los índices de vulnerabilidad de los menores escolarizados se incrementan en el periodo vacacional, se ha retomado las posibilidades educativas que brindan los campamentos convivenciales. Antes de adentrarnos a describir el programa diseñado, se estima fundamental reflexionar sobre el papel educativo de los campamentos.

2. EL PAPEL EDUCATIVO DE LOS CAMPAMENTOS ESCOLARES

Son numerosas las herramientas educativas que se comparten desde contextos de educación formales e informales. Una de ellas, y de las más relevantes, es el campamento, recurso que es sensible a las diferentes disciplinas y ramas educativas, pudiendo ser abordado como eje vertebrador de aspectos más curriculares o más sociales. Tal condición muestra el carácter dinámico y flexible que son parte inherente de estas praxis educativas que cada vez están más presentes en relación a ámbitos como la ciencia (Iribarren, Josiowicz, y Bonan, 2013) o el arte (Calderon y Gustems, 2012).

Uno de los elementos que más resalta en este tipo de actividades es la continuidad como elemento educativo clave. Ante una acción continuada en un periodo de tiempo considerable se puede potenciar más la dimensión educativa que lleva la simple intervención, pudiendo provocar la modificación de conductas, hábitos, comportamientos, actitudes...y, por consiguiente, conseguir el desarrollo integral del destinatario. Por lo tanto, se materializa así en un tratamiento educativo de la cotidianeidad que ocasionan aprendizajes sociales y personales desde una connotación afectiva que, a su vez, contribuye a la consolidación de lazos. Además, el carácter experiencial ayuda a que todos estos aspectos se vean fomentados desde el contacto directo y la cercanía (Aguado, 2007).

Todos estos aspectos centran la intervención educativa en el tiempo libre según unos ejes de trabajo establecidos por Aparicio (1997). En primer lugar, destaca la socialización, ante la predominancia de la convivencia, como elemento presente para el desarrollo del conocimiento personal, la aceptación de responsabilidades y la creación de relaciones sociales y personales. Todo este proceso social se ve acompañado por un ambiente que fomenta la vivencia de las actividades como una celebración, situación de confianza, autonomía y seguridad. No obstante, también se debe romper con el ambiente conocido enfrentándose a nuevos retos, adaptando a las situaciones, superando miedos y proyección de uno mismo a los demás.

Muchas de las intervenciones se dan en relación a un ambiente naturalista pero actualmente, emergen los campamentos como respuesta a una realidad educativa que se puede dar en diferentes entornos, incluyendo así otros ambientes como el urbano. De esta forma, supone un acercamiento a varios contextos desfavorables que requieren de esta intervención en ejemplos como el planteado por Leal (2011). Esta necesidad se hace más palpable cuando estamos fuera del periodo escolar dado que las poblaciones de dichos entornos se encuentran vulnerables ante los condicionantes externos que pueden ser causantes de conductas disruptivas. Además de poner en disponibilidad una serie de medios a la que éstos no son accesibles por su escasez de recursos.

De esta manera, con la presencia de una vulnerabilidad social, los campamentos deben ser instrumentos de pedagogía inclusiva y dialógica pues somos parte de una sociedad diversa donde, con iniciativas como los campamentos, se crean líneas acción para la adquisición y consolidación de los saberes instrumentales y sociales de los jóvenes y niños. Con todo ello, se resalta la connotación social que emergen de los movimientos de tiempo libre, cada vez más visibles pero que su divulgación resulta escasa.

Por lo tanto, basándose en los principios de inclusión y normalización, nacen iniciativas como la creada dentro de la Obra Salesiana del municipio murciano de Cartagena, un campamento urbano que permite incidir ante toda la población desfavorecida en pro de conseguir una mayor integración e inclusión de la población autóctona e inmigrante de la zona, evitando la formación de guetos que hagan de nuestra sociedad una realidad más disgregada. A continuación, expondremos todo lo que acontece al plan y la intervención llevada a cabo con este proyecto sociocultural para la infancia y la adolescencia.

3. PROYECTO “CAMPAMENTO URBANO”

Del trabajo en red desarrollado entre la Fundación Social Ángel Tomás y la Obra Salesiana Cartagena nace la creación el Campamento Urbano en Cartagena. Una iniciativa socioeducativa para la integración y promoción de los jóvenes y niños pertenecientes a grupos de población con riesgo de exclusión social para la consecución de una mejor calidad de vida. De esta forma, se llevó una intervención basada en la educación en valores entre el 3 y 9 de agosto.

3.1 Objetivos

De cara a poder cumplir y hacer realidad todas las intencionalidades educativas se plantearon unos objetivos generales y específicos que servirían como medio para establecer los principios de trabajo.

Objetivos Generales

- Favorecer y consolidar la integración social de niños/as y preadolescentes en situación de riesgo o exclusión.
- Promover la igualdad de género, la convivencia en la diversidad y la educación en valores.
- Sensibilizar a los destinatarios del Proyecto en la acogida solidaria y el diálogo intercultural.
- Ofrecer un espacio de formación y promoción del voluntariado educativo para jóvenes con iniciativa.

Objetivos Específicos

- Implantar el Campamento Urbano como una propuesta educativa sólida en la oferta estival para los niños, adolescentes y jóvenes más desfavorecidos social y económicamente.
- Educar, con estilo salesiano, para desarrollar íntegramente la vida de los niños y preadolescentes, sobre todo de los más pobres y necesitados, promoviendo sus derechos.
- Fomentar y promocionar el voluntariado estableciendo momentos y espacios para la formación

3.2 Participantes

El total de participantes destinatarios son 100 los cuales son derivados de diferentes organismos sociales atendiendo a una serie de criterios que permiten determinar los destinatarios que más necesitan esta intervención. Éstos son procedentes de entornos desfavorecidos, siendo un 60% aproximadamente inmigrantes procedentes de países de origen africano y sudamericano. Desde un primer momento que los participantes son elegidos, se lleva a cabo un proceso de seguimiento y contacto con los participantes llevando la efectucción de entrevistas previas y posteriores a la experiencia con las familias o tutores legales. Se observa así una relación coordinada con los órganos y agentes que rodean a nuestros destinatarios con el fin de asegurar la mejor acción educativa a éstos.

Por otro lado, también debemos considerar a los 25 participantes voluntarios los cuales están involucrados de forma activa y altruista sin recibir ninguna bonificación económica a cambio del servicio llevado a cabo, además deben de ser mayores de edad. Todo voluntario durante 8 meses llevando un itinerario formativo que constaba de tres grandes módulos, los cuales son: ¡Mamá, quiero ser voluntario!, una mirada especial y, por último, formamos un equipo. Con dichos momentos se pretendía que se obtuviese los siguientes objetivos:

- Concienciar de los deberes y derechos del voluntario
- Sensibilizar respecto la acción social en entornos desfavorecidos
- Desarrollar pautas, conductas y capacidades para el trabajo en equipo

3.3 Metodología

Al inicio del curso escolar, en octubre de 2014, se comienza a preparar el proyecto y sobre todo a dar contenido y calendarización a la formación de voluntarios. A su vez, La Coordinación General del Campamento se reúne bimensualmente durante el curso 2014/2015 para el seguimiento del Proyecto, en dicha Coordinación se consta de las siguientes figuras: coordinador general, coordinador de economía, coordinador de secretaría y gestión, coordinador de formación y voluntariado y, por último, coordinador de actividades y espacios. El contacto con la Sede Central de la Fundación es permanente.

A principios de enero se tiene ya preparado el diseño del proyecto y se comienza a buscar la financiación del mismo. Durante los meses de mayo, junio y julio se intensifican las reuniones de voluntarios para ir programando y diseñando las actividades y recursos materiales.

En agosto se lleva a cabo el Campamento Urbano. Los días previos se reúnen los equipos de trabajo para preparar cada uno de los talleres programados, material, decoración de espacios, etc. Durante el Campamento Urbano se realizan a diario (por las tardes de 20.30 h. a 21.30 h.) reuniones de evaluación y preparación inmediata de las actividades del día siguiente. Al finalizar el Campamento Urbano, los voluntarios implicados en el Proyecto realizan un encuentro de convivencia y evaluación.

Por otro lado, en cuanto a la metodología, respecto a la intervención educativa, destaca una educación enfocada en la educación en valores con momentos de grupo que trabaja de una forma práctica aspectos actitudinales donde la interdependencia positiva se convierte en

uno de los aspectos clave a trabajar dentro de las actividades y prácticas diarias. De esta forma, para centrar la acción, cada día se trabaja un valor siguiendo todos los valores de acuerdo a un hilo conductor que aborda una temática de interés y motivación para los destinatarios, de manera que sea más fácil y asequible acceder y asimilar esos valores. Los valores en relación a los días son los siguientes:

Fecha	Valor
3 de agosto de 2015	Amistad
4 de agosto de 2015	Alegría
5 de agosto de 2015	Medio Ambiente
6 de agosto de 2015	Paz
7 de agosto de 2015	Compañerismo
8 de agosto de 2015	Respeto
9 de agosto de 2015	Solidaridad

3.4 Cronograma y Horario

A continuación, expondremos el calendario que se siguió para todo el proceso de preparación del Campamento Urbano.

Fecha	Encuentro
octubre 2014	Jueves 16 Reunión de Coordinación Elaborar calendario y contenido de formación de voluntarios Redacción Proyecto del Campamento Urbano
noviembre 2014	Todo el mes Presentación del proyecto a los voluntarios
diciembre 2013	Jueves 18 Encuentro con voluntarios Entrega de documentación e inscripciones
enero 2015	Jueves 15 Reunión de Coordinación – Elaboración presupuestos Formación voluntarios: “¡Mamá, quiero ser voluntario!”
febrero 2015	Miércoles 05 Reunión de la Coordinación Empieza Campaña en Colegio Salesiano San Rafael. Miércoles 26 Reunión de la Coordinación.
marzo 2015	Domingo 15 II Encuentro formativo: “Una mirada especial”
abril 2015	Jueves 23 Reunión de la Coordinación – Seguimiento proyecto
mayo 2015	Jueves 21 Reunión de la Coordinación – Distribución tareas y equipos
junio 2015	Sábado 13 III Encuentro formativo: “Formamos un equipo”
julio 2015	Sábado 4 Convivencia de voluntarios Todo el mes Equipos de trabajo
agosto 2015	01-03 Preparación espacios y materiales 03-09 Realización del Campamento Urbano Lunes 10 Convivencia voluntarios y Evaluación del Campamento Urbano

Por otro lado, el horario seguido para todos los días, excepto para aquel día en el que hacen una excursión, es el siguiente:

Periodo de tiempo	Actividad
09:30h.	Llegada del equipo de voluntarios
10:00h.-10:30h.	Acogida y Buenos Días
10:30h.-11:30h.	Actividad 1
11:30h.-11:50h.	Almuerzo
11:50h.- 13:00h.	Talleres 1
13:00h.-13:40h.	Momento de grupo
13:40h.-14:00h.	Tiempo Libre
14:00h.-14:45h	Comida
14:45h.-15:45h.	Tiempo Libre
15:30h - 16:30h.	Manguerazo
16:40h - 17:50h.	Talleres 2

17:50h - 18:20h	Merienda
18:30h - 19:00h.	Danza y Animación
19:00h - 19:30h.	Momento de grupo
19:30h - 19:45h	Avisos y Buenas Tardes
21:00h - 23:30h.	Terraza de Verano

3.5 Actividades

Acogida: Es muy importante cuidar este momento. Es el primer contacto que tienen los participantes del proyecto con los voluntarios y animadores. Es un momento distendido, de juegos espontáneos donde prima el interés del educador por conocer y tener un contacto directo con el/la muchacha/o.

Buenos Días/Tardes: Empezamos la mañana y acabamos la tarde recordando la ambientación y señalando los valores que se van a trabajar en la jornada. Suele constar de una pequeña representación a cargo de los voluntarios, y un gesto en el que participamos todos. Da el tono formativo del día y ayuda a situarse dentro de la dinámica del campamento.

Actividad de la mañana: Es la gran actividad del día. Está ambientada según los valores del día, y tiene el valor de implicar a todos los destinatarios del campamento en la misma actividad. Suele ser un gran juego al aire libre, bien ambientado y de reglas sencillas, para que lo más importante sea la práctica.

Talleres: Desde el inicio del campamento urbano se ofrecen diferentes propuestas de talleres educativos (creatividad, danza, informática, teatro, experimentos, pintura, repostería, etc.) Los destinatarios eligen dos talleres que realizan cada día. Los talleres están diferenciados por niveles.

Momento de grupo: Los destinatarios del Proyecto se reparten en diferentes grupos de referencia, a los que denominamos familias. Cada grupo tiene asignado un animador de referencia que se encargará de hacer el seguimiento o acompañamiento de cada componente del grupo. Estos momentos se aprovechan para realizar dinámicas de conocimiento, de confianza, etc.

Tiempo Libre: Es un tiempo de actividad no dirigida, en la que es imprescindible la presencia del animador. Animador y destinatario participan juntos en actividades o juegos que surgen espontáneamente. Se aprovecha este momento para que el animador se relacione de una forma directa e informal con los muchachos/as. Se preparan muy diferentes propuestas (cine, manualidades, juegos de mesa, lectura, pasatiempos...) para que en el momento de medio día puedan hacerse actividades en el interior.

Manguerazo: En las horas en las que más aprieta el calor, preparamos actividades acuáticas. Realizan juegos y pruebas con mangueras, cubos y globos de agua, para combatir el calor de agosto con un rato de diversión y convivencia.

Danzas y animación: Cuando ya cae el sol, unos momentos de baile y de alegría compartida para disfrutar de estar todos juntos, reírnos y aprender nuevas cosas.

Preparación de la Velada: Todas las tardes, por familias, se dedica un tiempo a preparar la Terraza de la última noche. Es un momento de gran participación, en el que toda la familia se implica para desarrollar una actuación.

Terraza de verano: Esta es una actividad que va dirigida a los padres y familiares de los destinatarios. En el patio se instalan unas mesas y se ofrece un aperitivo y refresco para aquellos padres que participen de la actividad. Se realiza dos noches en el campamento. La primera de ellas suele girar en torno a una actividad para toda la familia (fiesta de la espuma, bingo, juego...) y la segunda, que se celebra la última noche, es una velada que han estado preparando los destinatarios durante todo el campamento.

Reunión de animadores. Estas reuniones son vitales para el equipo de voluntarios. En estas reuniones se evalúan las actividades, se prevén las necesidades para realizar las actividades siguientes y se realiza un seguimiento educativo de los destinatarios. Durante el campamento urbano se realizará la reunión al finalizar las actividades.

3.6. Evaluación

La evaluación se atenderá de acuerdo a los diversos aspectos que se dan en la preparación, organización y puesta a cabo de las actividades de este Campamento Urbano. Para ello, la evaluación se llevará a cabo atendiendo tres referentes principales, en todo lo que conlleva a las actividades:

Monitores: Los monitores, una vez realizada la actividad, se reunirán lo antes posible para poder evaluar varios ítems relativos a la preparación, desarrollo y recogida de dichos eventos.

Destinatarios: Al final del campamento se reunirán los monitores con los destinatarios para poder comentar con ellos las diferentes actividades y ver la opinión de los mismos respecto a éstas.

4. Conclusiones

Las problemáticas educativas adquieren un plus de complejidad en su gestión e intervención cuando se trata de contextos de vulnerabilidad y riesgo de exclusión. El peso del contexto y circunstancias que envuelven al sujeto objeto de educación es determinante, favoreciendo u obstaculizando las posibilidades de desarrollo de sus capacidades. De ahí que toda respuesta educativa, pero especialmente en situaciones de vulnerabilidad, demanda de un reconocimiento de su mismidad, es decir, de las particularidades que me hacen único e irrepetible, no solo en los rasgos que lo definen, sino también en las potencialidades y capacidades que le abren la puerta de la esperanza, a la oportunidad, al cambio. Esta singularidad en palabras de Bello (1997) son fruto de la libertad de cada sujeto a determinar su proyecto vital, aniquilando toda posibilidad de instrumentalización o suplantación, ya que la respuesta desde el yo es directamente intransferible a la situación del otro.

Negar toda posibilidad de cambio, es condenar la educación al suicidio. Es negar la intervención educativa y sus potencialidades y contribución al desarrollo humano. Ahora bien, centrar la intervención escolar exclusivamente desde los muros de la escuela y desde parámetros meramente cognitivos, es atender con una mirada miope una realidad de dimensiones inabarcables desde una sola parcela, complejo y multidimensional. La vulnerabilidad de los menores exige una intervención educativa sustentada en la diversificación de los ámbitos de experimentación de respuestas, pero desde la coherencia que otorgan la complementariedad, cooperación y negociación de las mismas.

En este trabajo se ha descrito el programa de una experiencia educativa de campamento urbano desarrollado con menores en situación de vulnerabilidad, partiendo de la premisa de que las experiencias de convivencia en la que otros modelos vitales son vivenciados, son sin lugar a dudas una fuente de aprendizaje de los valores esenciales para la construcción del ser humano y para su integración socioeducativa. Esperamos que el compartir la experiencia contribuya a la expansión de estas iniciativas allá donde sea necesario. Aprovechamos también este foro científico, para animar a los lectores de esta contribución a que nos hagan llegar las propuestas de mejora de este programa para posteriores ediciones.

REFERENCIAS

- Aguado, A. M. (2007). *Desde la universidad deportiva de verano*. Palencia: Patronato Municipal de Deportes Ayuntamiento de Palencia.
- Aparicio Sánchez, M. (1997). *Aire libre: un medio educativo*. Madrid: Ed. CSS.
- Bello, G. (1997) *La construcción ética del otro*. Oviedo: Nobel
- Calderon, D., y Gustems, J. (2012). El desarrollo artístico en las colonias y campamentos de verano. *Artseduca*, (2), 58-67.
- Hernandez, M. A. y Ros, R. (2014). *Educación, familia y precariedad*. En Del Pozo, F. J. y Peláez, C. (2014). *Educación social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica*. Madrid: Universidad Complutense.
- Iribarren, L., Josiowicz, R., y Bonan, L. (2013). Educación para la conservación: realización de campamentos científicos en una reserva ecológica. *Revista de Educación en Biología*, 16(2), 78-88.
- Leal, O. (2011). Escuelas en campamentos y fincas en México: experiencias educativas con niños jornaleros migrantes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 310-334.
- Ortega Ruiz, P. (2014) *Educar en la alteridad*. Columbia: Editum y Redipe
- Perona, N., Crucella, C., Rocchi, G., y Robin, S. (2001). Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. *kairos*, 8(8).
- Trianes, M. V., García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 175-189.

LA PREPARACIÓN DE LA FAMILIA PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES.

MSc. Maricel Abad Saíenz

Centro Universitario Rodas, Cienfuegos, Cuba
mabad@ucf.edu.cu

Resumen

La educación en valores es un proceso complejo y contradictorio de transmisión y asunción de valores, como parte de la educación de la personalidad. El artículo que se presenta refiere el papel que le corresponde ejercer a la escuela y la familia en la formación de las nuevas generaciones, enfatiza en la necesidad de fortalecer la preparación de la familia para el logro de las estrategias educativas que se diseñen. Se utilizan como referentes teóricos los criterios de investigadores de Cuba y Latinoamérica, los cuales coinciden en que la familia y la escuela son las dos instituciones sociales más importantes con que cuenta la civilización humana para satisfacer sus necesidades de educación. Se ejemplifican las vías que propician la educación familiar desde la articulación con la escuela.

Palabras claves: escuela, familia, educación en valores, preparación familiar

Introducción

Históricamente la familia ha sido objeto de estudio desde diferentes aristas por profesionales de diversas ramas de la ciencia, se destacan las concepciones del marxismo, Carlos Marx y Federico Engels en relación con sus teorías acerca del papel de las comunidades y de la familia en la vida de la sociedad humana, así como los postulados de los pedagogos de la antigüedad: J. A. Comenius, J. Rousseau, J. E. Pestalozzi, F. Froebel y M. Montessori, acerca del papel de la familia en la educación de sus hijos. En diferentes contextos se ha escuchado decir ¿Quién educa, la familia o la escuela?, y sin temor a equivocarnos se debe responder: la familia y la escuela.

La familia es la génesis en donde el niño aprende la noción de ser humano, de ser persona, en donde se inicia la educación, donde aprende los hábitos esenciales que vamos a cumplir el resto de la vida. Es en el hogar donde se aprende constantemente, pues la educación es una dinámica incalculable; se podría decir infinita, por ello debemos verlo como el sitio de múltiples influencias educativas que interactúan entre sí.

El estudio de las relaciones entre educación y familia ha sido y seguirá siendo objeto de interés permanente. Cuando las niñas y los niños acceden por primera vez a los centros educativos, lo que demuestran como personas no es otra cosa que el producto de la educación y la formación que han recibido desde la cuna en sus hogares.

En la familia el niño recibe las primeras orientaciones valorativas desde que nace y son aquellas vinculadas a su propia supervivencia. Las primeras nociones sobre lo que se puede y no se puede o lo que se debe y no se debe, se ponen de manifiesto en el hogar y tienen el propósito fundamental de garantizar la vida de ese pequeño y frágil ser humano. Las relaciones familiares tienen un carácter eminentemente emocional, lo cual le otorga un gran valor educativo a dichas relaciones.

Pero, cómo van a aprender a cuidar y amar lo bello, cómo aprenderán a ser honrados, honestos, solidarios. Esto puede lograrse si en el hogar la familia constituye un ejemplo y si la educación que se ejerce se caracteriza por adecuadas relaciones afectivas entre sus miembros. Esto es sumamente importante si se tiene en cuenta que en la familia interactúan personas de diferentes edades e intereses y que entre los padres del niño y ellos se distribuye la autoridad.

No existen recetas para la educación en valores que desarrolla la escuela y mucho menos para la que ejerce consciente e inconscientemente la familia, sin embargo se constata que no todas las familias están preparadas para el desarrollo de la labor educativa. Si se tiene en cuenta que debe haber coherencia en el sistema de influencias que se ejerce, entonces consideraríamos significativa la preparación de la familia para el éxito de las estrategias educativas.

Desarrollo

I La educación en valores

Entre los desafíos que tiene ante sí la humanidad hoy está, sin dudas, su propia existencia, lo cual también pasa por el problema de la cultura y los valores, que acompañan al ser humano en su decurso histórico y le confieren a su vez, la

posibilidad de transformar el mundo para hacerlo más humano.

La educación en valores es un proceso complejo y contradictorio de transmisión y asunción de valores, como parte de la educación de la personalidad, que se desarrolla en condiciones histórico-sociales determinadas y en el que intervienen diversos factores socializadores, como la familia, la escuela, la comunidad, los medios de difusión, entre otros. De ahí que se trata de la transmisión y asimilación, de la incorporación o subjetivación, de la asimilación creadora de los valores en tanto significados que adquieren los fenómenos, objetos y procesos de la realidad para los diferentes sujetos (individuos, grupos, clases, naciones...) en el contexto de la actividad práctica, es decir, de los valores. (Mendoza, 2013:5)

Los valores: en el plano individual constituyen *formaciones psicológicas complejas* y por tanto actúan como reguladores de conducta mientras que en el plano social son *componentes de la ideología* y desempeñan el papel de movilizadores sociales.

La educación en valores constituye un proceso *complejo* porque toca de cerca un componente esencial: la espiritualidad; *contradictorio*, ya que se da matizado por un conjunto de contradicciones entre las que se encuentran lo ideal y lo real, lo social y lo individual, lo universal y lo particular, lo nuevo y lo viejo, la identidad y la diversidad. Asimismo, es *multifactorial* ya que intervienen diversos factores como la familia – clave, en tanto, aporta formación inicial y decisiva para la vida-, la escuela -que tiene un encargo social-, la comunidad –esencial, en tanto, portadora de la participación social-, los medios de difusión- que forman y educan modelos, gustos, preferencias...(Chacón, 2002:95)

La educación en valores como parte de un proceso más amplio, el de *la educación de la personalidad*, en la que se involucran etapas esenciales en el desarrollo del ser humano como *la infancia, la adolescencia y la juventud*- fundamentalmente exige sabiduría y sensibilidad, inteligencia y sentimiento, a la hora de concebirlo, proyectarlo y llevarlo a cabo. Es por eso que requiere que *el profesional de la educación* se prepare en diversos saberes, desde una mirada científica, inter y transdisciplinar, pero, sobre todo humanista. (Mendoza, 2013: 3)

Según Mendoza la educación en valores alcanza matices diferentes en cada persona dada la importancia de la *individualidad por lo que debe* tenerse en cuenta su *carácter multifactorial*, ya que no depende de esta o aquella influencia sino que es resultado de un conjunto de influencias de los *agentes socializadores*, particularmente de *la insoslayable tríada familia-escuela-comunidad*.

Por ello, maestros y profesores, educadores todos, debemos afrontar el reto de su *enfoque integral e integrador*, que deje a un lado los criterios rígidos y formales y asumirlo como el verdadero desafío de nuestra profesión, la razón de ser de todo lo que hacemos, dado el compromiso que encierra con *las nuevas generaciones*.

La familia y la escuela cubana en la educación en valores

La labor educativa abarca la actividad que ejerce la familia, la escuela, las organizaciones políticas y de masas, los medios de difusión masiva, es decir el conjunto de influencias de toda la sociedad. Todos los factores sociales son importantes pero la institución educacional y la familia tienen un papel predominante en el sistema de influencias educativas que inciden en la vida del hombre. (Castro, 2005:34)

La familia y la escuela son las dos instituciones sociales más importantes con que cuenta la civilización humana para satisfacer sus necesidades de educación, así como la adquisición y transmisión de todo el legado histórico cultural de la humanidad. Ambas son instituciones emblemáticas de nuestra civilización y aún el hombre no ha encontrado espacios sustitutos capaces de satisfacer las necesidades que ellas garantizan.

La escuela es la institución que continúa y complementa el proceso iniciado en el hogar, los niños desde las primeras edades, sueñan con el momento de llegar al aula. Su participación como elemento activo en todo el proceso de la escuela los hace sentirse motivados y alegres. El fortalecimiento de este trabajo propicia que el hogar y la institución se apoyen recíprocamente, adopten una línea en el trabajo educativo y ejerzan de conjunto una misma línea en la formación de la joven generación

La familia como institución social se considera la más estable, duradera y universal de las formas culturales pues a pesar de haber adoptado en su evolución y desarrollo diferentes estilos y formas organizativas, ha mantenido su esencia y su razón de ser para el hombre. Las

funciones que cumple la familia (procreación, sobrevivencia y educación), persisten y persistirán a través de todos los tiempos pues esta forma de organización es propia de la especie humana.

La familia es considerada la institución histórica y social permanente y natural compuesta por un grupo de personas ligadas por vínculos que emergen de la relación intersexual y de la filiación. Depende de la forma de organización social y de todo el contexto cultural donde se desenvuelve". Es el grupo en el que se satisfacen las necesidades afectivas y sexuales indispensables para la vida social de los individuos y donde se protege las generaciones futuras. Es una unidad básica bio-psico-social con leyes y dinámicas propias que le permiten mantenerse en equilibrio y soportar las tensiones y variaciones sin perder la identidad como grupo primario de organización social mediante la unidad, la continuidad en el tiempo y el reconocimiento de la sociedad que lo rodea.

Según (Báxter, 1989: 12) la familia tiene tres funciones básicas indispensables en la sociedad las cuales son:

- a) La procreación, cuidado y educación de sus miembros
- b) El desarrollo de la personalidad de sus integrantes
- c) Las acciones indispensables para el mantenimiento de la formación y la reproducción de la fuerza de trabajo.

En nuestro país esta problemática cobra singular importancia. La familia se reconoce estatal y jurídicamente como la célula principal del funcionamiento social y como la institución básica fundamental responsable de la educación de las nuevas generaciones, lo cual ha quedado refrendado en la Constitución.

La escuela tiene la alta responsabilidad de "preparar para la vida" a niños y jóvenes en correspondencia con las posibilidades creadas por el medio social revolucionario y con vista a dar respuesta a las necesidades que supone su desarrollo. Como parte de esta concepción se asume el papel de esta como agente de cambio en la comunidad y dentro de su encargo social, se comprende la atención a la familia de los educandos, así como la contribución a su preparación para que estén en condiciones favorables de cumplir su función educativa.

La familia y la escuela no deben marchar por senderos alejados y mucho menos contradictorios. Es cierto que a la familia no se le puede normar su funcionamiento; su modo de vida, estilo y procedimientos educativos. Pero sí se le puede ayudar, y lo que es más importante: marchar junto a ella, acompañarla, y guiarla.

La escuela como institución social tiene amplias posibilidades para ejercer su influencia educativa sobre la familia. A través de las relaciones establecidas en ambientes psicoafectivos para ir modelando la personalidad en la formación de los hijos, cuyo producto final, será la aportación de un individuo socialmente útil a la sociedad.

En la Constitución de la República de Cuba se establecen las responsabilidades de la familia y el Estado en la educación, lo que ha sido resultado tanto de los cambios económico-sociales ocurridos en el país, como en una comprensión cabal del papel de cada una de las instituciones sociales en el proceso de educación. Así se establece "La familia es la célula básica de la sociedad y se le atribuyen responsabilidades y funciones en la educación y formación de las nuevas generaciones"

La autora considera importante tener en consideración en el diseño de las estrategias educativas donde tiene incidencia la escuela, la familia y la comunidad; los requerimientos metodológicos que refiere Nancy Chacón en Dimensión Ética:

- Profesionalidad del maestro.
- Condiciones del macro y el micro medio social.
- Seno familiar, condiciones socioeconómicas de vida, condiciones de clase, condiciones de la comunidad, entre otras.
- Condiciones de la comunicación y su tono, en el marco de las relaciones interpersonales en que se desenvuelve el niño o joven, necesidad de confrontar sus puntos de vista, confrontación de su autoimagen con la valoración de los demás.
- Formación de la autoconciencia, conocimiento de sí mismo, reafirmación del yo, en relación con el otro y los otros, ejercicio de la valoración y autovaloración.
- Atención al mundo espiritual, esfera afectiva-volitiva, despliegue de los sentimientos, emociones, el tesón, la constancia, la voluntad.
- Métodos de aprendizaje de participación activa, estímulo al talento, la creatividad e independencia.
- Formación de aspiraciones, intereses, en forma de objetivos personales y sociales, donde la orientación profesional y vocacional tenga un espacio importante.

- Formación activa, donde es imprescindible experimentar en el acto de conducta, en el comportamiento, las vivencias y experiencias acerca del cumplimiento de una norma o valor ético, la satisfacción personal que produce, el reconocimiento social que puede provocar, así como también las consecuencias de la violación de una norma o valor moral, la crítica o sanción que provoca, el cargo de conciencia, la vergüenza que se siente, y sobre todo el propósito de enmendar tal situación en su vida.

-Formación de un pensamiento flexible, que refleje las contradicciones objetivas de su entorno, que transformadas en conflictos o dilemas éticos, provoquen una reacción de compromiso con la realidad a partir de determinadas exigencias morales, del deber, la responsabilidad entre otras.

-Estimular el sentido de autenticidad en su actuar, plenitud, libertad, a partir de la sinceridad, honestidad, sencillez.

- Influencia sistémica de la relación familia - escuela - comunidad, en vínculo con otros elementos del sistema de influencias sociales como los medios de difusión masiva y tecnológicos.

La relación de ambas instituciones demanda de una atención rigurosa, pues, al compartir tan importante encargo, debe existir entre ambas cierta coherencia y unidad de objetivos e intereses, lo cual no siempre se logra.

Le corresponde en este caso a la escuela y a la familia trabajar unidos para lograr que se transmita al alumno tanto en el hogar como en el aula los mismos patrones de conducta y métodos educativos que permitan crear y educar a un hombre multifacético, capaz de desarrollar sus potencialidades intelectuales al máximo y que se conduzca en la sociedad con correctos modos de actuación, que comunique su sentir y sus vivencias.

Para desarrollar con calidad la formación de los estudiantes tiene que existir un vínculo indisoluble entre la familia y la escuela, es el maestro el principal ejecutor de la actividad y este por ende tiene que lograr una alta preparación, tener un amplio conocimiento de los temas formativos- educativos para poder entonces preparar a los padres.

En el artículo 38 de la Constitución de la República se puntualiza la responsabilidad que tienen los padres con la educación de sus hijos así como las relaciones que deben existir entre la escuela y la familia. Ambos espacios familia y escuela permiten la formación de valores morales y culturales, mediatizados por la experiencia de los adultos. Así crecen los menores, con el respaldo de la familia y de los maestros, por eso es tan necesaria la armonía y complementariedad, para juntos influir de forma favorable en los hijos-alumnos, por tanto ambos tienen que estar abiertos a las influencias recíprocas y cooperar entre sí.

La familia constituye un eslabón fundamental por la labor que la escuela desarrolla con sus alumnos, su presencia, su cooperación, sus reflexiones, permiten a la escuela revisar constantemente su quehacer pedagógico diario. En esta dirección la labor educativa se desarrolla en el medio familiar, le aporta métodos y estilos educativos efectivos, los prepara para el cambio que biológica y psicológicamente se produce en sus hijos, le recomienda modos de actuación que favorezcan la tranquilidad, la paz del hogar, le enseña, en condición de reflexión mutua, cómo atender la diversidad que en algunos hogares existe, está llamada a jugar un papel fundamental dentro del conjunto de influencias que actúan en la formación de los niños y jóvenes, para ello cuentan con profesionales preparados y consagrados, de ahí su necesaria misión en la orientación a la familia y a la sociedad .

1.1 La preparación de la familia para educar en valores

En Cuba desde los inicios del proceso revolucionario la política educacional trazada por el Estado ha complementado entre sus planes la educación de la familia, la cual ha estado basada, esencialmente en las tradiciones más genuinas, legadas por representantes destacados de la filosofía y la cultura como Félix Varela y José Martí.

La familia y la escuela tienen que articularse estrechamente teniendo como premisa que la práctica de las buenas acciones en contraposición a las negativas en la vida cotidiana, la vivencia de los buenos sentimientos, el ejemplo y la autoridad moral, entre otros, son influencias significativas si dejan una huella interna en la persona y solo así es que contribuyen a la formación de valores.

De acuerdo con lo planteado por Benítez Vega (2009): "...en la medida en que se logre preparar a la familia de hoy, se asegura la superioridad de la sociedad del futuro, es decir, se coloca a los padres de hoy en condiciones favorables para enfrentar la educación de sus hijos, y los hijos de hoy, que serán los padres del mañana, asumen del modelo de actuación, los valores auténticos de la familia cubana, su ejemplaridad; entonces la sociedad será superior".

Es una realidad que la escuela puede contribuir a la preparación familiar fortaleciendo la comunicación, lo cual debe realizarse a partir de las diferentes vías de educación familiar establecidas por el MINED, entre las que se encuentran:

La escuela de educación familiar: es un espacio participativo en el cual dos comunidades educativas, la institución y la familia, pueden reflexionar sobre las acciones educativas más relevantes que deben integrarse en el proceso de socialización de las niñas y niños. Su base de aprendizaje está en el intercambio entre los padres, lo que conduce a un aprendizaje de experiencias, formas nuevas de enfocar problemas y soluciones a los mismos. También se intercambian experiencias, ideas, modelos educativos, sentimientos, actitudes, sistema de valores que objetivarán estados afectivos, emocionales y normas de convivencia social. En la práctica educativa se aprecia que esta es una de las vías más utilizadas, pero en ocasiones no se aprovecha adecuadamente este espacio, porque se vuelve una reunión centrada en el maestro donde la familia no es sujeto activo.

Talleres de padres: constituye un proceso de aprendizaje en grupo, socialmente activo, donde se relaciona lo social con lo individual. Perfeccionan las relaciones institución- familia, implican de manera específica a cada familia en el proceso de educación de la personalidad de sus hijos. También se pueden confeccionar medios de enseñanza y otros materiales que contribuyan al desarrollo de sus hijos, tanto en la institución como en el hogar. Las actividades que se desarrollen en este sentido deben estar en correspondencia con las necesidades de los grupos y específicamente de sus integrantes.

Taller reflexivo: consiste en reflexionar sobre problemáticas generales, permite intercambiar con el docente y entre las familias, transmitir experiencias, dar sus criterios y puntos de vista. Se pueden utilizar técnicas participativas que estimulen la participación de la totalidad de los padres, llevándolos a una interiorización individual del tema. La vía conduce al análisis, propicia la adquisición por parte de la familia de los mejores métodos en la educación de los hijos.

Buzón para padres: para canalizar inquietudes y preguntas sobre la educación infantil y otros temas de importancia.

Biblioteca y ludoteca para padres: posibilita la recopilación bibliográfica sobre los diferentes temas relacionados con la educación familiar para el desarrollo de sus hijos y otros de interés, en la cual los familiares tienen la posibilidad de seleccionar la bibliografía con la ayuda del educador. Esta vía permite dotar a las familias de literatura actualizada sobre el tema, contribuye a elevar el nivel cultural de la familia y convertir un espacio informal en una vía de aprendizaje y preparación familiar.

Video debates: se proyectan materiales didácticos, películas, programas audiovisuales con el objetivo de hacer un análisis de lo observado, dar puntos de vista que propicien un intercambio entre los presentes. Se ha podido apreciar en las observaciones que es una vía que se utiliza con frecuencia, la cual bien dirigida por el maestro propicia adentrarse en temas complejos o motivar hacia el análisis de situaciones del contexto educativo y familiar.

Consulta de padres: se realiza de forma individual o colectiva. Constituye una forma efectiva de trabajo que se puede realizar cuando la familia lo solicita por alguna inquietud que tenga en relación con la conducta de sus hijos o por interés del docente, cuando observe irregularidades en el desarrollo del niño. El docente debe trabajar con los familiares para que estos interioricen las dificultades de sus hijos orientándolos en cuanto a las exigencias, se debe orientar a los padres de forma sistemática, con fundamentos teóricos y prácticos, para que sea un educador ejemplar en el seno de las relaciones familiares:

Visita al hogar: para la realización de las visitas a los hogares es necesario tener en cuenta los diferentes criterios (comprobar la preparación de la familia y demostrar cómo estimular a sus hijos, comprobar cómo la familia evalúa el nivel de logros de los niños) a partir de los resultados de la caracterización de la familia del grupo de niños. Es importante determinar con antelación la persona que va a realizar la visita, qué objetivo persigue con la misma y qué va a demostrar.

Charlas educativas: consisten en la determinación de temas a debatir y analizar, partiendo de las necesidades de las familias. Se pueden realizar en cualquier momento en que se disponga de tiempo. Para determinar las charlas a realizar, se sugiere tener en cuenta la caracterización de las familias y el nivel de desarrollo alcanzado por los niños.

Puertas abiertas: se determina el día en que la familia puede ir a la institución a observar todas las actividades y procesos que allí se desarrollan, con el objetivo de que valoren las diferentes actividades que desarrollan sus hijos, cómo ellos pudieran

realizarlas en el hogar, qué materiales utilizar, qué procedimientos seguir y cómo evaluar el desarrollo que van adquiriendo sus niños.

El árbol del saber: se confecciona con el objetivo de colmarlo de mensajes educativos a las familias. Siempre se debe realizar con una intención, a partir de las actividades a desarrollar en la semana y del diagnóstico de sus niños.

Pudiera inferirse que cuando se dice reuniones de padres y escuelas de padres se refiere a lo mismo, sin embargo la reunión de padres ofrece un marco de contenido amplio, donde la función informativa y regulativa de la comunicación prevalece entre el educador y el padre, con una amplia gama de contenidos que pueden ir desde la información de los resultados docentes de todos los alumnos, hasta aspectos organizativos de la institución.

Actividad conjunta: llamada así porque en ella participan juntos las familias, sus niñas y niños y el personal orientador ejecutor(a), con el objetivo de realizar las diferentes actividades y fundamentalmente, lograr en ellas la participación de las familias como una vía idónea para demostrarles cómo continuar potenciando la labor educativa en el hogar. Esta vía permite observar el accionar de los padres directamente con sus hijos, corregir las deficiencias que se puedan presentar y ofrecer orientaciones. Este tipo de actividad se sugiere para los padres que tienen hijos pequeños.

La escuela de padres tiene un fin educativo preponderante. Tiene como contenido fundamental la Educación Familiar, con el fin de contribuir a elevar la preparación psicopedagógica y de salud de la familia y ayudarle a cumplir mejor su función educativa. Así como ayudarles a comprender mejor los retos que imponen a la educación contemporánea, los males que afectan la humanidad. Esta práctica les permitirá asumir conductas desde la participación para combatir flagelos como la exclusión social, la desigualdad, la pobreza, la intolerancia, las violaciones de los derechos humanos, la contaminación del medio ambiente, la explotación irracional de recursos naturales, el derroche electro energético, etc.. A la vez que propicia la práctica del compañerismo, la amistad, la solidaridad y el humanismo.

Conclusiones

La efectividad de la labor de la escuela y de los maestros no puede limitarse a los resultados docentes que alcanzan los alumnos en las diferentes asignaturas, la misma debe apreciarse en un objetivo más amplio: la formación de un hombre capaz de pensar, sentir y actuar íntegramente en correspondencia con las actividades de la sociedad en que vive y el marco concreto de la comunidad en que se desarrolla.

La labor de fortalecer la comunicación en la familia, se torna difícil para los maestros, razón por lo cual debe sensibilizarse con los problemas comunicacionales que generan situaciones complejas en sus interrelaciones familiares. Los maestros han de contribuir a elevar la cultura de la familia para la vida en colectividad, ello forma parte de su encargo social.

El trabajo con la familia debe ser creativo y personalizado. La eficacia en la educación familiar estará dado en la medida en que los padres se auto eduquen en el desempeño de la función ~~formativa de la personalidad~~ de sus hijos.

BIBLIOGRAFÍA

ABREUS, G. M. (2008):" Propuesta de actividades teórico- prácticas dirigidas a la preparación de la familia para contribuir al desarrollo de las habilidades de la coordinación visomotora de las niñas y los niños del cuarto ciclo". Tesis de Maestría, ISP. "Conrado Benítez", Cienfuegos. Cuba

ARÉS, M. P. (2002):"Mi familia es así". Editorial Pueblo y Educación. Cuba

ARIAS, B. G. (1977):" La Educación familiar de nuestros hijos". Editorial Pueblo y Educación, La Habana. Cuba

BENÍTEZ, V. (2009):" La Familia Cubana" Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. Cuba.

Báxter, P. E. (1989):"La formación de valores. Una tarea pedagógica". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

BURQUE, B. M. T (1998):" ¿De quién es la responsabilidad, la escuela o la familia? ". Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Burke, B. M.T. (1989):"Cómo lograr que el hogar continúe el trabajo de la escuela. En Conoces a tus alumnos". Colección; Editorial Pueblo y educación. La Habana. Cuba.

CASTRO, A. P. (1996):"Cómo la familia cumple su función educativa". Editorial. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Chacón, N. A. et al, (2000). "Resultados teóricos metodológicos del Proyecto de investigación de Ética y profesionalidad pedagógica del claustro del ISPEJV". La Habana.

Chacón, N.A.(2002) "Dimensión Ética de la educación Cubana".

_____ " Qué es la familia y cómo educa a sus hijos". - p. 12 –20.
- - En Pedagogía cubana (La Habana). - - no. 5, en – mar, 1990.

_____ : " Familia y escuela: El trabajo con la familia en el sistema educativo".(2005). Editorial. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

_____:"Lineamientos para fortalecer la formación de valores, la disciplina y la responsabilidad ciudadana desde la escuela". (1998).La Habana. Cuba.

Mendoza, P.C. (2013)"La escuela y la formación de valores. Enfoques y experiencias". Instituto de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona

Velázquez, L. E. (1999)."La Preparación profesional del maestro primario para la formación de valores", Tesis Maestría, México.

CUENCA DÍAZ, MARITZA. – Familia y Estimulación del Lenguaje. – Dr.C. Maritza

Cuenca Díaz. – Pedagogía 2007.

FUENTES SÁNCHEZ; ONIDIA: Propuesta de actividades para preparar a la familia en la formación de hábitos en las niñas y niños de 3er año de vida. Tesis de Maestría Cienfuegos: ISP Conrado Benítez García, 2008.

.HERNÁNDEZ SILVA, ARGELIA. Función de la familia en la formación integral del niño. Revista Simientes No 4 – 1986, p. 28. Ciudad de La Habana.
<http://www.monografias.com/educación>.

MARTÍNEZ MENDOZA, FRANKLIN. El Proyecto Educativo. Cuba. 2004, Editorial

Pueblo y Educación 2004.

NUÑEZ ARAGÓN, ELSA – Cuba, Familia y Escuela –Cuba 2003 –5 -9 p.

PAZ IGLESIAS, CARIDAD. Como preparar la familia ejercer su función educativa, - - P. 5 – 7.

En Simientes (La Habana). - - Año 18, no 2, mar – abr. 1980

LOS JÓVENES DEL CCH ORIENTE Y LA PRESERVACIÓN DEL PATRIMONIO INDUSTRIAL

Dr. Ramón Rivera Espinosa
Universidad Autónoma Chapingo
CMCPI. México

Resumen

El Colegio de Ciencias y Humanidades, institución de nivel bachillerato, hace eco de la urgente necesidad de los beneficios de preservar el patrimonio cultural, haciéndose necesario la instauración de una línea temática correspondiente al Patrimonio industrial, en el Programa de Jóvenes a la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, del cual he sido asesor durante más de una década, este Colegio entendido como espacio propicio para el estudio de la metodología, la enseñanza del Patrimonio Industrial y la Divulgación de este.

1.-Introducción

El quehacer educativo se enriquece si se da impulso continuo a la labor de investigación y con mayor razón si ésta se desarrolla de manera organizada, como lo es la experiencia que se está desarrollando en el CCH oriente. El Programa de Jóvenes a la Investigación ha crecido en participación y en calidad, de tal manera, que incentiva la propuesta de la creación y razón de ser del CCH; él aprender a aprender. La experiencia de los estudiantes como investigadores es muy importante, quienes van tomando la iniciativa de presentarse ante diversos foros y de ir generando su propia disciplina en el trabajo académico, que les permite conocer más del tema y de la disciplina o carrera universitaria de su interés. Ya que la comprensión de las estrategias de la investigación genera en los estudiantes el interés por la búsqueda del saber.

En los últimos años, en la UNAM, se han programado diversos eventos que involucran jóvenes a emprender la aventura de investigar. Como lo ha sido el Foro de Investigación, en Junio de 2002 en CCH Oriente, en Marzo de 2004 en el CCH Vallejo y el realizado en los institutos de investigación de la UNAM año tras año. Y que permite a los jóvenes la proximidad al espacio de la divulgación de sus actividades de investigación en un ambiente propicio, comentando con los propios estudiantes de otros planteles y de otros sistemas como lo es la Escuela Nacional Preparatoria y el sistema de Bachillerato Incorporado.



Imagen 1. Interior del Colegio de Ciencias y Humanidades Oriente en Ciudad de México

En nuestro país, como sabemos la UNAM es sede de la mayor producción de investigación científica y humanística. La labor de investigación ha ido ajustándose a los tiempos y necesidades de nuestra sociedad, misma que demanda constantemente respuestas a sus inquietudes y necesidades, estas demandas han llevado a generar nuevas estrategias para preparar a las generaciones futuras a enfrentar los nuevos retos sociales e históricos. Así en el marco de generar alternativas, surge un Programa académico destinado al desarrollo de investigaciones en ciencias experimentales inicialmente, programa que en 1989 inició sus trabajos en la Coordinación de la Investigación Científica, pero con la característica muy particular de ser dirigida a estudiantes del bachillerato universitario, y el propósito de promover

entre los participantes el desarrollo y conocimiento de proyectos de investigación científico experimentales y de esta forma coadyuvar a definir vocaciones, a la vez de contribuir a la divulgación de los conocimientos científicos entre la comunidad de educación media superior. La idea de inicio, que continua hasta hoy, es la realización de una investigación bajo los requisitos básicos que den rigurosidad, seriedad y científicidad al trabajo realizado.

2.-Antecedentes

En el año de 1992 el Programa Jóvenes a la Investigación involucraba solamente algunos alumnos seleccionados, a quienes se les ofrecían cursos exclusivos, como inglés, en la modalidad de comprensión de lectura, por ejemplo. Fueron inicios necesarios, posteriormente se llegó al acierto de abrir el programa a todos los interesados; lo que permite que se mantenga el interés y participación de numerosos estudiantes y un aceptable nivel académico para estudios posteriores, que repercute en la enorme cantidad de trabajos y en la calidad de éstos. Este quehacer educativo se confronta ante el sistema educativo, que adolece de enormes carencias en estrategias para la enseñanza-aprendizaje, de manera que es necesario desarrollar estrategias de participación pedagógica, que nos comprometa a los profesores a formar y formarnos como investigadores y nos lleve a implementar propuestas de investigación que no solo sean de carácter local, sino externas.

En 1994, se da inicio al Programa en el área de las Humanidades y Ciencias Sociales, con el propósito de hacer integral los ámbitos de acción de este al abarcar tanto a las ciencias experimentales tanto como a las humanidades y las ciencias sociales. Para tales metas en el área humanística y social, se cuenta desde el principio con el apoyo del Subsistema de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales que cuenta con más de 250 investigadores en diversas áreas y líneas de investigación, dispuestos a dar apoyo a las investigaciones realizadas en el programa. A través de estos años, se han experimentado avances paulatinos en el número de participantes, pero a la vez se ha incrementado la calidad de los mismos como resultado de la experiencia acumulada en los profesores participantes como asesores. Asimismo, se ha avanzado en aspectos de tipo organizativo. A 13 años de participar en actividades del Programa Jóvenes Hacia la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales en CCH Oriente es preciso hacer una reflexión que permita establecer un balance acerca de los logros, aciertos y errores que se han detectado a partir de nuestra experiencia de participación en el programa. Y segundo, a partir de comentar algunas experiencias de una nueva propuesta de trabajo presente en el Plantel Oriente, como un primer paso hacia la multidisciplinaria, hacer explícita la necesidad de promover este tipo de investigaciones entre nuestros estudiantes, y a la vez señalar algunos de los retos y obstáculos que esto representa.

3.-Los objetivos que tiene como programa son:

1. promover la vocación del estudiante de bachillerato hacia la investigación humanística y social
2. propiciar la vinculación de alumnos y profesores del bachillerato con las entidades académicas del Subsistema de Humanidades, a través de la investigación conjunta
3. formar y actualizar a los profesores del bachillerato universitario en aspectos relacionados con la enseñanza, metodología, programas, proyectos y líneas de investigación de las humanidades y ciencias sociales
4. fortalecer en el bachillerato una cultura orientada al tratamiento de la problemática nacional e internacional

El modelo del CCH orienta a generar estudiantes participativos, pero a diferencia de los primeros años de existencia del CCH, en que eran contestatarios, como consecuencia de las condiciones coyunturales de desigualdad social y de existencia de un mundo polarizado en donde el socialismo y el poder obrero campesino fue referente ideológico, integrado a la política cultural universitaria, de allí surgen experiencias diversas de construcción de lo popular; en el terreno teórico y práctico, caso concreto lo tenemos en la experiencia del autogobierno en la Facultad de Arquitectura de la UNAM; con su correspondiente trabajo constructivo alternativo

en colonias populares. Experiencias que incluyen objetivos a largo plazo por la construcción del socialismo.¹

Asimismo, acertadamente se incorpora la figura de tutoría en el CCH. Como un elemento necesario para el óptimo desarrollo académico de los estudiantes y un necesario factor de comunicación educativa; en donde intervienen comprometidamente los diversos actores involucrados en la educación: la autoridad educativa, los profesores, los padres de familia y los estudiantes, quienes se incorporan a una lógica de acción institucional participativa. Sabemos de los beneficios de la estrategia de tutorías institucionales es una práctica contemporánea que ha ido ganando espacios en las instituciones de educación media superior y superior, y que desde la perspectiva académica de alto nivel tiene arraigo en las instituciones que ofrecen estudios de postgrado, como es el caso de los doctorados de la UNAM.

La tutoría no implica dependencia hacia quien la ofrece, ya que involucra una actitud de aprendizaje constante, donde está presente la corresponsabilidad y la conciencia social. Durante el proceso de conocimiento de la realidad concreta. La tutoría se relaciona con la autogestión académica, de manera tal que sea expresada asimismo la autonomía aprendida por el estudiante del CCH y se convierta en una relación de responsabilidad en tareas de investigación y servicio social comunitario.

La elección del tema de investigación regularmente plantea una gran dificultad, en el entendido de que la delimitación del tema y el trabajo de diseñar el protocolo, aparte de aclarar lo que se pretende abordar, se logra el avance en la investigación misma. De aquí de la importancia de señalar la necesidad de incidir de manera puntual con los jóvenes investigadores en el trabajo metodológico de la investigación a desarrollar.

4.-Temas de investigación en defensa del patrimonio cultural e industrial

Gómez y Rivera (2008) plantan discutir los límites temporales del patrimonio industrial mexicano al reconsiderar el concepto de lo industrial y del patrimonio industrial; determinar la importancia que para la comprensión del desarrollo de la industria y del patrimonio industrial mexicano, tienen las actividades industriales que precedieron a la revolución industrial, todo ello con el fin de lograr una mejor preservación de este patrimonio y poder imaginar o vislumbrar nuevos caminos, nuevos horizontes, perspectivas más promisorias para la industria mexicana. Requiriéndose desarrollar trabajos referidos a al estudio de los restos materiales y formas de saber y hacer vinculadas a antiguos y modernos procesos industriales mexicanos, en tanto que procesos periféricos, alejados de los países centrales en los que surgió y se desarrolló la moderna sociedad industrializada, procesos industriales propios de un país que desde mediados del siglo XIX, ha desempeñado principalmente el papel de abastecedor de materias primas para la gran industria europea y estadounidense, y de consumidor de los productos industrializados de esos mismos países centrales. De igual manera, existen múltiples estudios y colecciones de artefactos, referidos a actividades industriales (artesanales) de grupos indígenas mexicanos, realizados por etno-historiadores y etnólogos, los cuales deben ser reconsiderados.

En cambio, valiosos aspectos de la cultura industrial mexicana correspondientes al período novo-hispano, en sus modalidades: artesanales, de obrajes, haciendas o manufacturas, y otros de los siglos XIX y XX, no han corrido la misma suerte. Aunque son, de manera espontánea, retomados y recreados por la población para realizar las actuales actividades industriales, no han sido estudiados en detalle ni considerados como patrimonio industrial y solamente se han realizado algunas labores sistemáticas referidas al registro, preservación o reutilización de inmuebles y artefactos de esos períodos históricos, desde hace pocos lustros (Gómez, P. 2005).²

¹ Rivera E. Ramón. 2004. Tutoría y autogestión académica. La investigación y el servicio en el espacio local educativo Ponencia presentada en el foro del Programa de Jóvenes a la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades en el CCH Vallejo. Marzo de 2004.

² No obstante, esas labores recientes han rendido jugosos frutos, por ejemplo: el Museo Nacional de los Ferrocarriles Mexicanos ha constituido el mayor acervo de patrimonio cultural ferrocarrilero de la América Latina (más de 30 000 bienes muebles, 2 000 metros lineales de archivo histórico, 40 000 volúmenes biblio-hemerográficos, 80 000 imágenes fotográficas y 214 000 planos, mapas y dibujos técnicos) y ha catalogado más de 2 800 sitios de arqueología ferroviaria.

Uno de los fundamentos del creciente interés por todas esas antiguas manifestaciones de cultura industrial, radica en que la moderna industria mexicana, presenta multitud de vínculos de continuidad con las culturas productivas que precedieron a la invención e introducción de las máquinas-herramienta y a las relaciones de producción específicamente capitalistas: por ejemplo: las formas organizativas y arquitectónicas de la hacienda mexicana están presentes en la génesis de nuestra industria textil maquinizada; diversos aspectos de la cultura artesanal han tenido gran importancia en la formación y operación de talleres de los ferrocarriles mexicanos,³ y es bien sabido que la mayor parte de los actuales obreros mexicanos, laboran en talleres, o pequeñas y medianas industrias que muestran multitud de rasgos provenientes de modalidades productivas que anteceden a la industria moderna.

Hoy, es evidente que la construcción del patrimonio cultural de la nación está enraizada en el presente, a partir del cual se reconstruye, selecciona e interpreta el pasado, que no se trata del homenaje a un pasado inmóvil y bien conocido en todos sus detalles, sino de la invención, a posteriori, de la continuidad social, en la cual la tradición juega un papel central. De ahí la importancia de realizar un seminario que se constituya en un espacio en que se expongan y discutan y difundan las diferentes puntos de vista y las conclusiones de los estudiosos del patrimonio industrial mexicano. (Gómez, Pérez, J.R. y Rivera E. R. 2008).



Imagen 2. Asistentes al 8º. Foro Estudiantil de Iniciación a la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales Celebrado en el CCH Sur. Plantel al sur de la ciudad de México. Abril 2010.

5.-Objetivo de la línea de investigación en Patrimonio Industrial

Enfatizando en la propuesta con los jóvenes estudiantes en la necesidad impostergable del rescate del patrimonio cultural de México nos preocupa que sea posible no sólo hablar de lo magnífico que ha sido la construcción de monumentos y los usos para el bienestar de la población, sino además de los cambios culturales que trajeron éstos consigo.

Es sabido que en el mundo antiguo hubo procesos cuasi industriales en la fabricación de una enorme variedad de productos. Sin embargo, el carácter de sociedad medieval obliga al trabajo artesanal. Pero ya para fines de este modo de producción con el incremento del comercio internacional y la búsqueda renacentista. La revolución industrial posteriormente incrementa los procesos productivos con la mecanización y las nuevas fuentes de energía. La era de la máquina había nacido y con ella sus consecuencias, preguntándose (Gonzales 2007) ¿Qué vestigios quedan de esa evolución y como los valoramos ahora? ¿Hay una taxonomía al respecto para registrarlos y catalogarlos adecuadamente? ¿Cuáles son los métodos o técnicas para conservar, rehabilitar, reutilizar o restaurar de la mejor manera posible el patrimonio industrial? Presentando la taxonomía 1 Instalaciones o plantas donde se dieron lugar los procesos industriales y actividades asociadas al comercio y telecomunicaciones.

³ Los talleres de los ferrocarriles mexicanos manifiestan una notable continuidad con los talleres artesanales del siglo XVIII y XIX. La incorporación de fuerza de trabajo al proceso productivo de los talleres ferroviarios se realizó con base en la lógica y la cultura artesanal pues quienes la orientaron, eran portadores de esa cultura. Desde mediados del siglo XIX hasta 1912, año en que salieron los últimos trabajadores norteamericanos de los Ferrocarriles Nacionales de México, los principales cuadros directivos portadores de la cultura artesanal fueron, en su gran mayoría, ferrocarrileros estadounidenses traídos a México para ocupar puestos de mando en los talleres ferroviarios.

Los productos industriales en su mayor parte imitaban a los que se fabricaban artesanalmente, pero a finales del XIX y después de la Primera Guerra Mundial destaca Bauhaus que "propone una concordancia entre la función del producto, su adaptación ergonómica, su proceso de producción industrializada y su aspecto formal expandiéndose el campo del diseño industrial. (González. 2007:434-36).

Asimismo, nos interesa conocer las situaciones culturales que se manifiestan en aquellos tiempos históricos, el auge de innovaciones tecnológicas que de alguna manera transformaron el perfil de la vida urbana de nuestras ciudades, y nos interesa saber además el impacto de las ideas que llegaron, así como la disposición, de los saberes de épocas pasadas y los símbolos que tuvieron arraigo en nuestra conciencia nacional.

Si hablamos específicamente de patrimonio industrial es fundamental tener en cuenta que para concebir, realizar e implementar, tuvo que haber necesariamente un acervo documental que dio cuenta tanto de las características de equipo, de la gran variedad de formas, de dónde se encontraban los distintos sitios e instalaciones, de qué manera se daba la transformación de fuentes energéticas y de los diversos tipos de actividades industriales tales como: la industria de la construcción, la textil, la naval, etcétera y también de aquellos implementos constructivos como: canales, vías férreas, viaductos, cisternas.

Podríamos escribir la historia de los avances tecnológicos, desde el momento en que nos preocupáramos por el acopio de todo tipo de material referente a la maquinaria y los implementos que fueron usados. Considerando en este caso los catálogos comerciales e industriales, ya que estos contienen la memoria histórica de la tecnología.

Es importante considerar que podemos conocer los usos tecnológicos desde el punto de vista regional. El estudio de la historia de la ciencia y la tecnología en México nos ha incluido aspectos referentes a la conservación y registro de monumentos considerados Patrimonio Industrial, tarea para la así llamada Arqueología Industrial, la cual se encarga de evaluar la importancia y la significación de éstos en términos de desarrollo productivo de la sociedad.

Esta disciplina comienza a ser de importancia en nuestro país, ya que existen gran cantidad de sitios que alguna vez fueron talleres o fábricas y que aún persisten como testigos de una actividad que fue significativa para la población y que su existencia llegó a modificar, inclusive, las maneras de vivir y de pensar de la población.

El punto de arranque de la Arqueología Industrial es el monumento industrial y su interpretación, además de la consideración de los aspectos diversos que giran en torno a ella.

6.-Temas

- A) Educación y sensibilización social sobre el Patrimonio Cultural en Riesgo.
- b) El patrimonio cultural como experiencia social para el desarrollo comunitario. El derecho al disfrute del bien cultural. Comunidades y grupos excluidos
- c) El patrimonio industrial en riesgo: Haciendas, Minas, Textiles, Ferrocarriles, Electricidad, Herramienta y maquinaria agrícola, Archivos industriales
- d) La arqueología industrial

7.-Comentarios

En México aún hace falta mucho por hacer en el terreno de la preservación del patrimonio cultural, y en específico del patrimonio industrial, ya que los intereses de investigación y de preservación son demasiado estrechos y los trabajos que existen no son lo suficientemente difundidos, inclusive los mismos centros de información encargados de la difusión de ésta son casi desconocidos, ya que no divulgan sus acervos y han quedado como meros custodios del conocimiento.

Se ha planteado la dificultad que hay para que se integren un mayor número de estudiantes en el programa, lo que implica un trabajo intenso de parte del asesor, sin embargo, aparte de ser una actividad gratificante, es una actividad que debe profundizarse en el CCH y en el nivel medio superior. Lo que ha hecho que el programa tenga un buen desempeño en el conjunto de la UNAM y hacia afuera, como es el caso del Diplomado en Integración e investigación interdisciplinaria coordinado por el Profesor Jorge Galindo del CCH Oriente y que impartido durante 2005 a profesores de bachillerato de la Universidad Autónoma de Guerrero. (Rivera E. R. 2008b).

En el terreno educativo en nuestro país se requiere profundizar la actividad investigativa orientando además a su utilidad práctica, mayormente en el nivel de Bachillerato. En sí esta experiencia permite que los jóvenes adquieran destreza necesaria en la indagación de temas no tan sólo de corte académico sino para la vida misma.

El quehacer de la investigación de carácter interdisciplinario, permite que los estudiantes ejerzan su derecho a la búsqueda de razones para la vida misma y la resolución de problemas que se inscriban en el mundo práctico de la vida cotidiana, ya que sucede que lamentablemente la educación que se imparte requiere de mayor énfasis en la búsqueda de actividades orientadas a la praxis, es decir a la actividad práctica teórica cotidiana.

El rescate, preservación del patrimonio cultural de México es una prioridad en estos tiempos y específicamente el patrimonio industrial merece ser conservado con justa razón, ya que es clara la evidencia de las transformaciones que ha tenido nuestro país en el transcurso de su historia. Es necesario constituirse permanentemente en colectivos de investigación, donde sea posible acercarse a aspectos que adquieren atención y relevancia en el mundo contemporáneo, ya que la acción es prioridad en la labor de rescate del patrimonio cultural; ¡que es patrimonio de la humanidad y que hoy nos corresponde defender también a los que nos identificamos como partes activas de esta dinámica y prometedora sociedad civil. (Rivera E. R. 2008a).

8.-Bibliografía citada

Buchanan, R.A. 1978. *Definición citada en una traducción del texto de Arqueología Industrial*. de Theodore A. Sande. Penguin Books. U.S.A.

Comité Mexicano para la Conservación del Patrimonio Industrial, Memoria. 2002. *Memoria Segundo Encuentro Nacional para la Conservación del Patrimonio Industrial. El patrimonio industrial frente al nuevo milenio y la experiencia Latinoamericana* (Aguascalientes, 6-8 de junio de 2001), Universidad Autónoma de Aguascalientes / Universidad de Guadalajara / Comité Mexicano para la Conservación del Patrimonio Industrial A.C. / CONACULTA / Museo Nacional de los Ferrocarriles Mexicanos / Gobierno del Estado de Aguascalientes,

Freire. Paulo. Extensión y comunicación, Siglo XX. págs. 56-57.

Gómez, Pérez, J.R. y Rivera E. R. 2008. "Seminario Nacional de Arqueología Industrial. Propuesta general". Comité Mexicano para la Conservación del Patrimonio Industrial CMCPi A.C. México. En, Rivera R., Galindo, J. y Castellanos, J.A. 2008. *Tópicos de Arqueología industrial en México*. CD. Libro electrónico. UACH. México.

Gómez Pérez Jorge Ramón. "La cultura artesanal en la formación y operación de talleres de los ferrocarriles mexicanos" Ponencia presentada al IV Encuentro Nacional para la Conservación del Patrimonio Industrial Mexicano, Puebla, Pue., del 28 de septiembre al 1º de octubre de 2005.

González, Galindo J y Rivera Espinosa Ramón. 2008a. "Jóvenes a la investigación. Una aventura necesaria. El programa de Jóvenes a la investigación en CCH Oriente; a diez años". En, Rivera, R. Galindo, J. Castellanos, A. *La investigación en bachillerato. Una aventura necesaria*. CD. Libro electrónico. UACH. México.

González Pozo, Alberto. "Patrimonio industrial. Género y proceso. 2007. En, Gutiérrez Arriola, Cecilia (Edit). 2007. *La revolución industrial y su patrimonio*. 12º Coloquio del seminario de estudio y conservación del patrimonio cultural. IIE.UNAM.

Heller Agnes y Fehér Ferenc. *Políticas de la Posmodernidad. Ensayos de crítica cultural*. Península. Barcelona. España. 1994.

Novelo, Victoria. 1990. El pasado industrial mexicano, una herencia desatendida. Memorias del Simposio Patrimonio, Museo y Participación Social. México.

Rivera Espinosa Ramón. 2002. *La tecnología agrícola como patrimonio cultural*. Conferencia impartida en el seminario de especialización sobre patrimonio industrial. BUAP. Diciembre

Rivera Espinosa Ramón. 2008a. "El archivo como memoria histórica del patrimonio industrial". En, Rivera, R. Galindo, J. Castellanos, A. *La investigación en bachillerato. Una aventura necesaria*. CD. Libro electrónico. UACH. México.

Rivera Espinosa Ramón. 2008b. "Temas y rutas de acción en el programa de jóvenes a la investigación". En, Rivera, R. Galindo, J. Castellanos, A. *La investigación en bachillerato. Una aventura necesaria*. CD. Libro electrónico. UACH. UACH. México.

Russel Bertrand. 1985. *Escritos básicos*. Planeta. México. Vol. II.

Sertoillanges. A.D. 1994. *La vida Intelectual. El trabajo intelectual*. Porrúa. México.

UNESCO. *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*, París, Francia, 2003.

UNESCO. *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural*, París, Francia, 1972.

HACER FAENA Y HACER FIESTA. Formas de apropiación étnica del espacio escolar en la Sierra Otomí.

José Luis Ramos Ramírez

Doctor en Antropología. Profesor investigador
de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
xozeluiszr@gmail.com

Mónica Islas Flores

Licenciada en Etnología
Diseño curricular en Dirección General
de Educación Indígena, SEP. México.
islasfloresm@yahoo.com.mx

Resumen

La faena y la fiesta, ambas formas organizativas de la estructura y vida comunitaria de los otomíes de la Sierra Oriental hidalguense, operan estratégicamente para generar una apropiación étnica de la escuela de educación indígena. Con ello, los otomíes acceden a un control cultural que permita mantener el equilibrio comunitario entre la escuela y la comunidad en el territorio étnico. Mostramos cómo a través de complejos mecanismos de apropiación cultural se exhiben las realidades escolares en las que desarrolla la educación escolarizada en un contexto indígena.

Conceptos clave

Familia, escuela indígena, territorio, apropiación étnica, control cultural.

Introducción

El presente trabajo es resultado de una trayectoria etnográfica llevada a cabo en la comunidad otomí de Xuchitlán¹ ubicada en la Sierra Madre Oriental² en el estado de Hidalgo, México. A través de dicha trayectoria, logramos identificar las relaciones que se establecen entre las formas de organización comunitaria, la familia, los niños y la escuela primaria de educación indígena.

En los contextos indígenas mexicanos las entidades escuela, comunidad y familia exponen relaciones multidimensionales en tanto la escuela de educación indígena se rige por mecanismos reglamentarios dispuestos por el Sistema Educativo Nacional. Sin embargo, no ofrecemos mostrar una visión devastadora de la escuela con relación a las prácticas y ritmos comunitarios étnicos, sino por el contrario mostrar mecanismos de apropiación cultural desde la dimensión indígena que hacen de la escuela un espacio cargado de simbolismos y a los sujetos familia y niños indígenas como actores sociales dinámicos que conducen estratégicamente un control cultural tanto del espacio escolar como de las actividades establecidas en el aula escolar.

¹ El vocablo Xuchitlán proviene de la lengua náhuatl *Xochitl* (Flor) y *tlán* (sufijo locativo), etimológicamente quiere decir "lugar de las flores", en lengua otomí se le conoce como *Döni*. Esta comunidad está conformada por 439 habitantes y pertenece al municipio de San Bartolo Tutotepec.

² Es mejor conocida localmente como Sierra Otomí-Tepehua. Está ubicada en la franja oriental y colinda con los estados de Puebla y Veracruz, principia en el valle de Tulancingo en la meseta de Metepec y se extiende hasta las colindancias con el estado de Veracruz y Puebla; la población indígena que concentra mayoritariamente es la otomí y en menor cantidad tepehuas.

Nos referimos al establecimiento de un control cultural como la capacidad de disponer de elementos culturales propios o ajenos con base en la decisión del uso que el grupo étnico le otorgue. Se ejerce y compone del “conjunto de niveles, mecanismos, formas e instancias de decisión sobre los elementos culturales en una sociedad [que] constituye un sistema global de relaciones...” (Bonfil, 1986) sujetas a mecanismos desiguales de correspondencia social.

Faena y fiesta colectiva en la escuela

Una constante en la organización comunitaria de las familias otomíes de Xuchitlán es la faena, que se refiere al trabajo colectivo obligatorio que cada miembro debe ejercer como una forma de lograr el buen mantenimiento del territorio comunitario³. Significa la equivalencia social e identitaria entre sus miembros, estructura equilibradamente las relaciones intercomunitarias y muestra al trabajo como un valor étnico de formación personal, por lo tanto quien niega su práctica es sancionado socialmente.

La faena figura también en los tiempos previos a las fiestas en donde adquiere un significado cultural más amplio. Hacer fiesta parte del sentido de organización que opera en la faena pero a diferencia de su carácter familiar rotativo durante el periodo anual, en la fiesta se efectúa colectivamente y con una clara división de roles por género. Una faena dimensionada a la ritualidad comunal a manera de trabajo colectivo; es decir, una *faena prefestiva-festiva* se opera en el sentido dirigido a hacer fiesta y es gracias a esta que la fiesta cobra magnificencia y colectividad. Para los otomíes de Xuchitlán las fiestas no sólo son, como bien afirma Millán (1993:43, citado en Heiras, 2010:27), ordenadores del tiempo, sino espacios y modelos de socialización que exteriorizan repertorios étnicos propios⁴ valorizados e instrumentados que marcan sus fronteras étnicas. Establecen vinculaciones de orden sagrado con las potencias o fuerzas divinas; a la vez que son un elemento diacrítico de la vida social otomí.

La escuela en el territorio otomí

La celebración de las fiestas acontece en un lugar estratégico, un sitio históricamente seleccionado por sus habitantes dentro del territorio étnico otomí al que se ha inscrito la

³ La faena es “general e igualitaria para todos los hogares de la comunidad, en términos de su aporte a la formación de la riqueza pública es regresivo en la medida en que todas las unidades entregan lo mismo con independencia de su solvencia o posición” (Warman, 2003: 235-236). Entre los otomíes de Xuchitlán los cotidianos aportes en forma de faena se suscriben a labores como *chapoleo* (se refiere al corte de hierbas y pastos mediante el dominio del machete) de caminos principales, acarreo de materiales de construcción, cuidado de la iglesia, aseo y manutención del centro de salud, aseo de las instalaciones escolares, remodelación de sus edificios y *chapoleo* de los alrededores. Cada labor se ejecuta de acuerdo a los roles sociales de cada género.

Actualmente existen los “pagos por faena” a través de la contratación de alguien para realizar el servicio, sucede comúnmente esta práctica entre los migrantes quienes envían el dinero necesario para realizarlas y de esta manera conserven ante los demás la adscripción social a la comunidad. Los niños suelen ocuparse constantemente en este trabajo remunerado.

⁴ Los elementos culturales propios son los que el grupo étnico admite como un “patrimonio cultural heredado de generaciones anteriores y los que produce, mantiene o transmite, según la naturaleza del elemento cultural considerado” (Bonfil, 1986).

institución escolar⁵. El territorio es la representación simbólica y nominativa del espacio, se construye a partir de su apropiación para adjudicarle un valor instrumental-funcional o simbólico-expresivo de acuerdo al tipo de relaciones de dominación, control y necesidad “en el que los actores sociales construyen y proyectan su concepción del mundo y donde se soportan las identidades colectivas e individuales (Giménez, 2010).

El centro escolar⁶ se asentó en un sitio de la territorialidad otomí donde se exhibe una importante gama religiosa y festiva, esta instauración marcó el inicio del contraste entre la representación de prácticas institucionales impuestas así como prácticas sociales culturalmente normadas, organizadas, simbolizadas y valoradas por el grupo étnico; además fue el punto de contraste entre dos sistemas de pensamiento y cosmovisión⁷. El establecimiento de la escuela en este sitio de condensación de significado cultural, identitario y de cristalización ritual es el escenario en donde actualmente ésta juega un papel importante en la formación escolar de los niños otomíes.

⁵ El origen de la instauración de la escuela en Xuchitlán puede verse desde un conducto histórico que se refiere a las condiciones de dominio jurídico, territorial y administrativo a las que estaban sujetas la mayoría de las localidades durante el siglo XVI bajo el control colonial; como las categorías *pueblo de indios* o al *pueblo cabecera* (Felipe, 2014). La conformación comunitaria de Xuchitlán seguramente finca sus antecedentes históricos como *pueblo sujeto o barrio dependiente* de alguna de estas entidades jurídicas. Dado este antecedente, el desarrollo de su configuración comunitaria en el siglo XX demandó el establecimiento de instituciones ajenas como la escuela, que la hicieran comunidad independiente en cierto grado y en ciertos ámbitos sociales lo cual daría pie a la demarcación y construcción de límites étnicos.

⁶ La escuela, en este sentido, actúa como un elemento cultural ajeno de la cultura propia. Los elementos culturales ajenos “...forman parte de la cultura que vive el grupo, pero que éste no ha producido ni reproducido. En situaciones de contacto interétnico, particularmente cuando las relaciones entre los grupos son asimétricas de dominación/sujeción...” (Bonfil, 1986)

⁷ El espacio escolar está orientado al oeste en oposición a la salida del sol desde es una cima donde se visualiza la composición comunitaria y la espesura serrana entre la neblina de las épocas frías y de intensa humedad. Es la parte más elevada de la comunidad que los otomíes seleccionaron para efectuar su calendario festivo.



Fiesta de Carnaval. Altar a los *Ancestros* dispuesto en el aula principal del centro escolar, Xuchitlán, 2015. Fotografía, Mónica Islas Flores.

Instaurado en un escenario ritual, el centro escolar se concibe ahora como parte de ese conjunto. Adquiere el carácter de sitio sagrado porque es en éste donde se rinde culto a los ancestros como parte representativa de la base mítica del grupo étnico, que orienta y equilibra su vida social comunitaria y extracomunitaria⁸. Las expresiones festivas del calendario otomí que se articulan al espacio escolar son la fiesta de San José y la celebración del Carnaval, éste último adquiere una relevancia fundamental pues su manifestación diurna y nocturna acontece tanto en la galera del patio principal como en salones de clases siendo uno de estos uno de los escenarios principales, pues tiene lugar la colocación del altar a las divinidades. Éste es ataviado de ramilletes⁹, flores y comida ritual¹⁰; que es a su vez la manifestación del microcosmos otomí, es el sitio donde se baila a las divinidades y “se da de comer”; es decir, donde colectivamente los asistentes participan del banquete festivo.

Apropiación étnica y control cultural del espacio escolar

La apropiación étnica del espacio escolar adquiere un valor instrumental y simbólico en tanto que, si bien, su modelo arquitectónico difiere del comunitario, los otomíes crearon

⁸ Es además sitio privilegiado para llevar acabo las *Juntas de acuerdos*, para negociar asuntos con los mestizos y donde algunos alumnos aprovechan para jugar en el tiempo extraescolar.

⁹ Pequeños ramos elaborados con palmillas recolectadas en los montes.

¹⁰ Atole de maíz, mole acompañado de carne de aves de corral, tortillas y pan. Así como cervezas, agua gasificada de sabores y aguardiente (bebida embriagante producida localmente a base de caña de azúcar).

mecanismos de apropiación sobre el uso del espacio. El gran salón es el escenario del microcosmos, el portal de entrada a la escuela; como espacio mimético de los arcos de entrada al inframundo¹¹ e idóneo para colocar el *palo volador*¹², las estructuras de la cancha de básquetbol; para ejecutar el acto sacrificial de una gallina viva como elemento de ofrenda y la galera como el gran escenario para ejecutar tanto el baile de la *viejada*¹³ como el de los mayordomos¹⁴.

¹¹ Los otomíes construyen arcos con un bejuco que crece en los montes. Los colocan secuencialmente en la antesala del altar en las fiestas de San José, y las *Animitas*, dichos arcos representan la entrada al inframundo.

¹² En la entrada principal del centro escolar antiguo se coloca anualmente al palo volador en el que las principales figuras carnavalescas que representan a los ancestros (los *viejos*) y la gente que participa en la festividad recorren dancísticamente la órbita del “poste cósmico” (Jáuregui, 2013). El palo volador es un simboliza la fertilidad humana. Es resguardado en el centro escolar durante todo el año y se coloca de manera horizontal fuera del aula principal que alberga, durante el tiempo de carnaval, el altar a las deidades.

¹³ Se refiere al conjunto de hombres disfrazados de charros, mujeres, diablos, animales, campesinos, obreros, algunos ex-presidentes y políticos mexicanos, el pontífice de la Iglesia Católica Apostólica Romana, ancianos y del *viejo costal* principalmente; se les conoce como *viejos del carnaval*. Los *viejos* bailan, gritan, tocan pequeños tambores ajustados a su cadera, bromean y se mantienen al margen de los asistentes. Son la representación encarnada de las fuerzas del inframundo y los ancestros (Galinier, 1991), por ello la fiesta de carnaval está íntimamente asociada a la fiesta de *Todos Santos* que es la celebración anual a los muertos de quienes se espera su retorno al territorio habitado, convivir, comer con ellos pero a la vez mantener cuidado de sus energías del inframundo.

¹⁴ Los mayordomos son las principales figuras que organizan el Carnaval, se anuncian anualmente para ostentar el cargo y la responsabilidad de cubrir los gastos económicos de la fiesta así como de “llevar” y ataviar al “Señor de *Chalma*” que es el Santo del Carnaval. Los mayordomos son apoyados económicamente por los miembros de la comunidad a través de aportaciones económicas y trabajo voluntario.

Palo volador en el umbral de la escuela primaria Miguel Hidalgo y Costilla, Xuchitlán, 2015. Fotografía, Mónica Islas Flores.



La apropiación étnica adquiere un carácter simbólico al dotar al espacio escolar de un significado ritual otorgándole un sentido de valoración como sitio sagrado, como un territorio apropiado cultural y simbólicamente por el grupo étnico en tanto “lugar de inscripción de una historia o de una tradición”, “recinto sagrado” y “símbolo análogo a la comunidad o referente de la identidad de un grupo”, “repertorio de símbolos” y “patrimonio valorizado” (Giménez, 2010). Se convierte, durante el tiempo festivo, en una manera de “clasificar, cualificar y habitar el espacio, que sigue pautas y crea códigos transmisibles culturalmente” (Barabas, 2001), mismos que se integran al sistema de aprendizajes endoculturales.

Durante el tiempo diurno, los otomíes ofrendan comida, música, baile de viejos y atenciones a las divinidades mediante el cuidado del altar, cambio de alimentos, música “de costumbre”¹⁵ que interpreta el *trío*¹⁶ y una banda de viento¹⁷. Durante el tiempo nocturno los mayordomos custodian el altar mientras que en la galera se llevan a cabo los bailes festivos que encabezan varios *tríos* musicales. Las familias y miembros de las comunidades aledañas se dan cita en la escuela para involucrarse en el baile. En este espacio festivo los niños exteriorizan el lugar protagónico que poseen al interior de la comunidad, en la galera organizan un gran grupo que se dispone a participar del baile en parejas y generalmente son ellos quienes lo aperturan. Durante el tiempo diurno salen en grandes bandadas disfrazados de viejos, bailan y suenan sus tambores frente al altar con la formalidad que demanda la ejecución y el comportamiento del ser *viejo*; forman sus propias agrupaciones de vez en cuando mezclándose sutilmente con los adultos.



Los *viejos* bailando con música de Banda de viento en la galera escolar, Xuchitlán, 2015. Fotografía, Mónica Islas Flores

¹⁵ Género musical denominado así por los habitantes de la región otomí para identificar las piezas melódicas que acompañan los momentos devocionales de las festividades y los ritos de fertilidad a los que también denominan “costumbres”.

¹⁶ Se les denomina *tríos*, a la triada de músicos encargados de tocar la música tradicional de la región. La dotación instrumental consta de violín, jarana y huapanguera, actualmente, algunos *tríos* han incorporado un segundo violinista, sin que esto cambie su denominación local y significado musical.

¹⁷ La componen entre cinco y doce miembros que emplean una tambora, contratiempos, clarinetes, trompetas, tuba, saxofones y trombones.

Durante el festejo del carnaval la suspensión de clases libera a los alumnos del tiempo escolar, una semana de duración en la que las familias y los niños participan de un rito cuyos elementos de distinción, organización, comportamiento y configuraciones étnicas se vivencian simbólicamente durante los tiempos no rituales; los de la vida cotidiana doméstica, comunitaria y escolar. Por el contrario, el tiempo escolar sigue su curso durante la fiesta a San José, en donde las familias aguardan la llegada de los hijos para que se integren a la festividad. Éstos a su vez, esperan el momento de concluir las clases para dirigirse a la procesión del santo patrono que recorre *la carretera*; es decir, el camino principal de la comunidad ya que algunos de ellos deben ocuparse en cumplir con la función de sostener un gran estandarte que encabeza la caravana; los demás se incorporan a la gruesa fila detrás del santo. Por la noche nuevamente vuelven para encontrarse en el baile de los *tríos* en la galera de la escuela.

El baile, es un componente inherente a las festividades del calendario ritual de Xuchitlán que los otomíes han segmentado de un sistema articulado que les dota de identidad étnica y han seleccionado estratégicamente para crear a través de éste una apropiación conectiva con algunas actividades de orden escolar, como es el caso del fin de ciclo. A través del baile, la concepción de hacer fiesta se integra a la culminación del año escolar haciendo de esta una festividad que los otomíes han integrado a su calendario ritual¹⁸. De este modo tanto el espacio escolar como las formas de culminar un proceso que tiene que ver con el desarrollo de la vida otomí ha de festejarse y ritualizarse.

¹⁸ En toda la región otomí el término del ciclo escolar o clausura escolar, concluye su desarrollo con el baile nocturno a cargo de los *tríos*.

Los *viejos* en la galera escolar. Xuchitlán, 2015. Fotografía, Mónica Islas Flores.



El dato etnográfico nos demostró que el fin de ciclo escolar es para los sujetos que concluyen la educación primaria un rito de paso. Las niñas usan maquillaje y bailan con adultos a diferencia de los demás bailes, los niños visten como los jóvenes de la comunidad y tratan de comportarse como tales, ellos no bailan con alguien mucho menor que ellos.

Los otomíes generan una apropiación del fin de ciclo escolar, que como proceso ritual, marca desarrollos secuenciales de significación para sus actores. Las actividades previas al evento de clausura escolar que ha preparado la escuela, están representadas por el trabajo colectivo, por la faena que los padres de familia han de hacer para reforzar la vinculación comunitaria y para mantener las relaciones igualitarias frente a una entidad escolar que ofrece otras posibilidades de actuación extracomunitarias principalmente para el desplazamiento migrante. Por lo tanto, la apropiación surge desde el territorio hasta la concepción creada sobre los momentos que denotan cambios en la vida social otomí.

La apropiación étnica del espacio escolar que elaboran los miembros de este grupo indígena para exhibir sus límites étnicos y apropiarse de una entidad ajena se genera a través de una serie de relaciones de dominio y poder. Los otomíes deben participar de negociaciones con las autoridades escolares y las autoridades municipales para acceder al espacio escolar¹⁹

¹⁹ Las negociaciones deben formularse por escrito para formalizar el uso de las instalaciones escolares. Generalmente el proceso burocrático al que se someten los otomíes resulta con la aceptación del uso del edificio; sin embargo, han existido casos de la toma de la escuela sin autorización lo que ha generado desacuerdos con las autoridades municipales y escolares, de tal forma que éstas han optado por conceder el uso. Las primeras muestran flexibilidad porque

lo que acarrea, en algunas ocasiones, conflictos por la disputa del espacio. Sin embargo, las actividades rituales y la visión del mundo de los otomíes que concibe a su territorio como una unidad conformada por sitios y potencias sagradas, configuran prácticas organizativas como las festividades y la faena que al redimensionarse al espacio escolar están generando una negociación simbólica y tácita con las autoridades en medio del conflicto como una situación de dominio resultado de relaciones interétnicas desiguales (Cardoso, 2007) que la educación indígena o intercultural orilla dado el desconocimiento de las cosmovisiones indígenas.

Hacer faena para la escuela, es finalmente tanto una forma de apropiarse étnicamente del espacio escolar como una forma de generar vínculos para dar continuidad al equilibrio social comunitario, además se convierte en un acto recíproco ante las herramientas educativas, matemáticas, de lectoescritura y del idioma español principalmente, que la escuela proporciona.

Hacer fiesta y hacer faena son formas de buscar el equilibrio frente a esa otra entidad que representa los valores culturales de la sociedad nacional imaginada (Anderson, 1993) divergentes culturalmente de los valores étnicos propios²⁰. Hacer fiesta y hacer faena actúan como mecanismos de apropiación y generación del equilibrio cósmico otomí ya que se reconoce a la escuela como una entidad bidimensional sagrada y secular, ubicada en el espacio simbólico del inframundo que integra al mundo mestizo.

El carácter sacralizado que los otomíes le otorgan al espacio escolar por ser, en tiempos de hacer fiesta, la concentración del microcosmos, le confiere una identificación como *geosímbolo* en el territorio; es decir, “un lugar, un itinerario, una extensión o un accidente que por razones políticas, religiosas o culturales reviste a los ojos de ciertos pueblos o grupos sociales una dimensión simbólica que alimenta y conforta su identidad” (Bonnemaison, 1981: 256, citado en Giménez, 2009)

Estas apropiaciones culturales se generan como resultado de las dinámicas de inserción de la institución educativa en el *etnoterritorio*²¹ otomí. Los modelos escolares tanto

consideran que las autoridades escolares controlan los mecanismos de negociación. Estas, por su parte, condicionan el permiso y hacen de la negociación un serio conflicto que ha terminado en disputas verbales, pues advierten que la escuela no es de la gente sino de la Secretaría de Educación Pública, la respuesta de los otomíes es que les pertenece porque ellos la construyeron.

Como una forma de controlar la negociación, las autoridades solicitan de los otomíes mano de obra o material para mejorar las instalaciones de la escuela. La primera solicitud no resulta un lastre para ellos, pues como se ha mencionado, el trabajo familiar colectivo es una constante y una forma de regular la sociabilidad comunitaria; sin embargo, la segunda obtiene objeciones porque se trata de entregar dinero o comprar algo que generalmente excede las posibilidades de quienes radican ahí, pero no así para los migrantes.

²⁰ La escuela juega un papel paradójico ya que por un lado es un espacio de exclusión y estigmatización puesto que los dispone a modificar ideológicamente su conducta de acuerdo a lo que se dice y piensa de ellos, y por otro lado, oferta las herramientas para que analicen su situación y revaloren su cultura e identidad (Ramos, 1997). En el caso de los otomíes, dicha condición paradójica de la escuela genera una apropiación cultural a partir de otorgar continuidad a los elementos étnicos valorados inexistentes tanto en los esquemas curriculares como en las estructuras espaciales de la escuela.

²¹ Empleamos este concepto para referirnos al territorio otomí como una construcción simbólica y física del lugar habitado. Los *etnoterritorios* se configuran socialmente a través de un marco

arquitectónicos como educativos para las poblaciones indígenas se instauran con cierto desconocimiento de las cosmovisiones propias de los grupos y la concepción que otorgan al territorio en tanto componente de la identificación étnica propia, como “un espacio de inscripción de la memoria colectiva, como soporte material de la vida comunitaria y como referente simbólico de la identidad colectiva” (Giménez, 2009) pues funciona como “territorio sagrado”, es decir, como “un espacio de comunión con un conjunto de signos y valores” (Bonnemaison, 1981: 257, citado en Giménez, 2009).

Conclusión

Los actores sociales otomíes generan un centro de articulación con lo étnico y una lucha simbólica por el espacio-territorio escolar apropiado así como un recurso escolar resignificado y atribuido a través de símbolos étnicos como la fiesta y la faena por lo que sucede un proceso de apropiación étnica que es respuesta a las relaciones de fuerzas de control (la fuerza política e institucional dominante de la escuela a través del fin de ciclo escolar), y se instrumenta por los otomíes como un espacio de continuidad e identificación étnica.

El control cultural que los otomíes ejercen sobre el espacio escolar se manifiesta a través de la apropiación étnica. Mediante el ejercicio del control cultural toman la decisión del empleo de elementos ajenos haciéndolo propios mediante no sólo la decisión sino de la creación; como es el caso de la clausura escolar. La escuela, en este sentido, resulta no ya una entidad ajena sino estratégica y culturalmente apropiada en torno al conflicto y la negociación.

En el caso de los otomíes la escuela integra la participación familiar sólo a través del trabajo obligatorio como la faena, como un deber con la institución que si bien refuerza los lazos de coexistencia, sólo reafirma los límites de actuación de la comunidad para con la escuela y excluye los espacios de decisión e intervención sobre por ejemplo las dinámicas escolares y los aprendizajes. Tanto las lógicas organizacionales, significativas y estructurantes de la faena como de las experiencias festivas de los otomíes, sobre todo las de Carnaval, en las que los niños son agentes dinámicos, acaban por ser aprendizajes anónimos, extraños de la enseñanza y conocimiento escolar; paradójicamente ajenos en la educación indígena.

Aspectos de significación cultural étnica como éstos son algunos de los elementos que una educación intercultural indígena debe involucrar en un modelo educativo cercano y correspondiente con las realidades indígenas contemporáneas para no negar culturalmente a la diversidad cultural.

histórico, cultural, geográfico y con referencias de origen filial familiar y étnico como el “territorio histórico, cultural e identitario que cada grupo reconoce como propio, que en él no sólo se encuentra habitación, sustento y reproducción como grupo sino también oportunidad de reproducir cultura y prácticas sociales a través del tiempo” (Barabas, 2003)

Referencias bibliográficas

Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica, México, 1993.

Barabas, Alicia (Coord.) *Diálogos con el territorio. Simbolizaciones sobre el espacio en las culturas indígenas en México*. Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, 2003.

Bonfil, Guillermo. *La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos*. Publicado en Anuario Antropológico/86 (Editora Universidad de Brasilia/Tempo Brasileiro) 1988: 13-53 [PDF] www.ciesas.edu.mx/Publicaciones/Clasicos/articulos/TeoriadelControl.pdf

Cardoso de Oliveira, Roberto. *Etnicidad y estructura social*. Universidad Iberoamericana, A.C., México, 2007.

Felipe, Diego. *Pueblos de indios en la Sierra de Tutotepeque. Su división y separación en el siglo XVIII*. Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, México, 2014.

Galinier, Jacques. *La mitad del mundo. Cuerpo y cosmos en los rituales otomíes*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, Instituto Nacional Indigenista, México, 1990.

Gallardo, Patricia. *Vínculos sociales, conflictos y equilibrio entre los otomíes de San Bartolo Tutotepec*, Hidalgo. http://iberystyka.uw.edu.pl/pdf/Itinerarios/vol-11/01_Gallardo-Itin-2010-11.pdf

Giménez, Gilberto. *Identidades sociales*. Colección Intersecciones 17, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Mexiquense de Cultura, México, 2009.

_____. *Cultura, territorio y migraciones. Aproximaciones teóricas*. Alteridades, 11 (22), Año, 2001, pp. 5-14

Cuerpos rituales. Carnaval, días de muertos y costumbres tepehuas orientales. Tesis de maestría. Escuela Nacional de Antropología e Historia, México, 2010.

Ramos, José Luis. *La escuela como promotora de conflictos entre valores*. Sinéctica jul.dic/1997, pp. 1-7.

Warman, Arturo. *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*. Fondo de Cultura Económica, México. 2003.

MEDIOS PEDAGÓGICOS QUE ARTICULAN LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA ESCUELA PRIMARIA

Dr. C. Yaquelin Alfonso Moreira

yamoreira@ucf.edu.cu

Universidad Carlos Rafael Rodríguez de Cienfuegos

Resumen

El resultado que se presenta justifica el diseño de una biblioteca virtual dedicada y folletos a maestros, familiares, representantes de la comunidad y escolares de la escuela primaria. Se consideran útiles medios pedagógicos que articulan la participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela primaria. Estos medios, tienen el encargo de utilizar como mediadores esenciales a familiares y representantes de la comunidad para lograr la participación articulada. Es una propuesta que favorece el aprendizaje tanto en la escuela como en el hogar, con ellas se realizan actividades diversificadas, según los contextos educativos y participantes. Este producto digital y los folletos forman parte de la tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas de esta autora, la cual implementó en la práctica una metodología diseñada para articular la participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela primaria “Juan Suárez de Villar”, “Pedro Suárez Oramas” y “Roberto Fleites González” de la provincia Cienfuegos. Durante el proceso de validación; junto a los maestros, la bibliotecaria escolar, los instructores de arte, las familias y los representantes de la comunidad educativa, en que está enclavada la escuela, apoyaron la preparación de los mismos.

Palabra clave: medios pedagógicos, participación, familia, comunidad, proceso de enseñanza aprendizaje, escuela primaria.

Introducción

La articulación escuela familia y comunidad constituyen una triada necesaria y viable en el objetivo formativo del escolar primario, razón por la que la biblioteca virtual y los folletos suscriben cuánto puede hacerse en este propósito, sobre todo, justifican los roles de los sujetos implicados a partir de una minuciosa selección de información y de una propuesta de un sistema de tareas que incluyen contenidos curriculares, curiosidades y selección de lecturas. La biblioteca virtual y los folletos constituyen valiosos instrumentos para maestros y sujetos implicados porque, ante todo, son el resultado de una cuidadosa labor didáctica en que la autora reúne experiencias profesionales y utiliza sus vivencias educativas en la formación docente.

La biblioteca virtual y los folletos poseen una clara perspectiva y visión creativa; además, convencen acerca de la importancia de sus lecturas y análisis, incluso, para todos los públicos interesados, en especial, para los maestros, familiares y representantes de la comunidad porque el interés principal es lograr la participación de los sujetos en el proceso de enseñanza-

aprendizaje en la escuela primaria, al aprovechar las potencialidades que ofrece la articulación entre ellos.

Son resultado además de la sistematización de los estudios de la autora para el trabajo metodológico con directivos, maestros, familiares, representantes de la comunidad y escolares. En estos espacios y con la participación de los sujetos de la comunidad educativa, la investigación reveló que participación debe ser aprendida para la vida, sobre todo, para apreciar y disfrutar la niñez entre todos, mientras se aprende a crecer.

Esos medios pedagógicos declaran el estado de la práctica educativa a partir de las concepciones y percepciones que tienen los sujetos implicados en la enseñanza-aprendizaje; también se dedica un espacio a conocer los valores del aprendizaje para su enseñanza. Desde esos supuestos se presentan los medios, según las tareas de la edad escolar y el procedimiento para su análisis. Luego se dedica un apartado a la participación, en tanto, se utilizan como información, ayuda o apoyo a maestros, familiares y representantes de la comunidad, según su tipología y otro a la metodología que propone el programa para articular la participación de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria, momento en que se utilizan para concretar las acciones que conforma la misma.

Como valor agregado, pueden ser utilizados en la formación inicial de maestros; pues a ellos corresponde la tarea de estimular el aprendizaje, propiciar el desarrollo de la imaginación y la fantasía como recursos metodológicos e incorporar en este propósito familiares y representantes de la comunidad. En este sentido, se trata de preparar; también, a familiares con énfasis en los abuelos para ampliar su colaboración en el proceso de aprendizaje.

Por estas razones, constituyen referentes esenciales en el tratamiento metodológico de los contenidos ya sean curriculares o sociales, los que se suscriben como actividad reguladora de la conducta que facilita el estudio y el aprendizaje. Entonces, mediante el uso de estos medios, se garantiza la participación de los sujetos implicados en diferentes espacios al utilizar diversos contenidos de la comunidad educativa donde está enclavada la escuela primaria.

Desarrollo

Presentación de los resultados

Articular la participación de la familia y la comunidad connota el significado y sentido de este término: articular es enlace, unión. Por tanto, cómo articular de manera coherente los diferentes actores existentes en función de dinamizar las potencialidades de la comunidad se declara como problema cardinal en las investigaciones sobre la práctica del trabajo comunitario. N. González (2010). La articulación se sustenta en la búsqueda de la coherencia en la orientación de la intervención, en la cual la percepción que los sujetos tienen de su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje no se restringe al cumplimiento de tareas asignadas, sino tiende a la combinación de estas, guiadas por un objetivo común con una connotación didáctico metodológica y en la cual participan en la toma de decisiones.

Para articular se debe ofrecer la posibilidad de participar en la toma de decisiones, cambiar los esquemas e impregnarse de una cultura participativa para potenciar su protagonismo en el

proceso. (D. Castellanos, 2005). Luego, para lograr la articulación de la participación es preciso reconocer las posibilidades y potencialidades que tienen los sujetos implicados para intervenir a partir de considerar la disposición, el vínculo afectivo entre los implicados: que todos se sientan comprometidos, responsables de lo que hacen, que analicen en colectivo dónde están sus verdaderos problemas, sus reales causas y acuerden como han de actuar entre todos, desde una motivación compartida y el compromiso actitudinal.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que “los grupos humanos no actúan como protagonistas solo en las ocasiones emocionantes...los mantienen unidos las búsquedas de sus fines que dinamizan la actuación grupal participativa”. (P.L Castro, 2005: 168). Por tanto, articulación de la participación debe ser considerada como las acciones coherentes y consensuadas que revaloriza, los roles de los familiares y miembros de la comunidad en el desarrollo de la personalidad de los escolares y así se devela la connotación de participación de los sujetos en la enseñanza según los momentos en que se produce el aprendizaje del escolar.

Estas exigencias presupone que se le asignan roles a los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos se entienden como:- funciones que un sujeto debe cumplir en un espacio determinado, ellos son asignados socialmente pero no siempre son asumidos por la persona de modos que en el ámbito individual el sujeto asume lo que él considera conveniente de ese rol- (R. Bermúdez, 2004: 21) y se orienten cada vez más a privilegiar la intencionalidad desde todas las dimensiones: familiar-comunitaria e individual-grupal-. Se confiere así que la multidimensionalidad- tiene en cuenta la formulación de políticas y programas globales que represente un enfoque integrador de la atención educativa; problema que se examina en etapa previa a la aparición de posibilidades, potencialidades y necesidades además de la adopción de medidas con soluciones a corto, mediano y largo plazo. Se incluye aquí la precisión de lo escolar, lo familiar y lo comunitario como las dimensiones

La multifactorialidad descansa en todos y cada uno de los elementos que caracterizan a los sujetos implicados que permiten ser a cada uno diferente y así establecer influencias diferentes hasta la total formación de su personalidad para que exista desarrollo.

Así, con la participación se consigue al vincular el aprendizaje permanente con la práctica social; concientizar no solo lo que actúa como objeto directo del conocimiento, sino también como objetivo de la acción participativa; al otorgar valor a las emociones y las fuentes diversas de aprendizaje –sobre todo por medio de la palabra-; al asimilar las relaciones tiempo-espaciales en que estos tienen lugar cuando se optimizan las interacciones propias de la participación y de la dialéctica de la cual emerge la toma de posiciones individuales y colectivas.

Luego, articular la participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje presupone atender a tres premisas esenciales: primero, *la vivencia* como recurso para la participación que desarrolla la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria. Por consiguiente para que la vivencia se convierta en el recurso de participación los sujetos implicados, deberán potenciar el aprendizaje a través de la experiencia cotidiana en las diversas acciones que realiza; mediante ella deberán sensibilizar al

escolar con los objetivos, contenidos y vías que pueden utilizar para aprender; deberán además asumir la intervención como una oportunidad para manifestar la comprensión de las *potencialidades que el escolar posee para aprender, las posibilidades y oportunidades* que tiene la familia y la comunidad en este proceso.

Todo esto propicia la interiorización de las influencias en la personalidad de todos los sujetos pero sobre todo en el escolar en tanto es en él donde se producirá una apropiación sobre todo vinculada a las emociones, sentimientos, estados de ánimo ante el contenido escolar.

Para lograr tal propósito se sugiere apelar a la segunda premisa: **la adaptación curricular** como guía de la intervención para articular la participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria. Desde esta posición, la estructura y especificidad cognitiva que posee el currículo de la escuela primaria—connota la adaptación curricular para concretar la articulación de la participación de la familia y la comunidad en la medida que se adapten los contenidos y se resignifiquen las formas, medios, métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación desde la práctica escolar que tiene lugar en el entramado social que caracteriza la interacción escuela, familia y comunidad.

Es importante reconocer que dentro del proceso de adaptación se pueden distinguir tres etapas:

- **La formulación:** parte de decidir que tipo de adaptación asume, con qué recursos materiales y humanos cuenta para luego decidir su tipo y grado de adaptación. Esta concepción debe tener una visión de equipo e incorporar a la familia y la comunidad a partir de sus posibilidades.
- **La implementación:** es ponerlas en práctica. En este sentido el maestro recurre a ciertos sujetos para participen con él e incluso a determinar los roles de los que participarán con él en la ejecución.
- **El seguimiento:** durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se verifican las adaptaciones establecidas y si éstas favoreciendo el aprendizaje del escolar, de no ser así se estudiarán las causas para formular una nueva adaptación. La adaptación en este caso precisa guiar la intervención que desarrolla la escuela -maestro coordinador- para perfeccionar la articulación que desarrolla la familia y la comunidad en la escuela primaria.

Sin embargo, esta decisión valoriza las ayudas que se le proporcionan a los sujetos para su intervención sobre todo si se tiene en cuenta el criterio de S. Akudovich (2004:14) cuando refiere; como *“tipos de ayuda al conjunto de apoyos que posibilitan la activación de las potencialidades del desarrollo de los sujetos”*. En este caso los sujetos implicados recibirán las ayudas para participar y se entrenarán en aquellas que pueden utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos *tipos de ayuda* se estructuran de los más generales a los más específicos, pero varios tipos de ayuda pueden estar estructurados según la participación aunque no se descarta que puedan utilizarse o combinarse en las indicaciones que orienta el maestro acerca de cómo participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del escolar primario. De este modo el maestro puede establecer su pronóstico y evaluación acerca de la participación de la familia

y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta condición asegura el carácter alternativo de estas, pero en cualquier caso se cumple al concretarse la tercera premisa: *el papel mediador* de la familia y la comunidad como la manera de concretar la participación de estos en el proceso enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria. El papel mediador de los sujetos implicados está en que realizan acciones desde los contextos educativos en que intervienen y en correspondencia con las necesidades del proceso de enseñanza y aprendizaje en un momento o etapa dada. Tal connotación explica que la acción de cada uno adquiere la característica propia en correspondencia con el tipo de aprendizaje o nivel de participación que pueden realizar y los objetivos a lograr donde se pueden presentar resistencias a la transformación.

Al hilo de estas proposiciones el *perfeccionamiento de la articulación de la participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del escolar primario se orienta a modificar* los modos de actuación de los sujetos mediadores para precisar sus roles y ampliar la interrelación escuela, familia, comunidad a partir de la secuenciación de acciones preventivas que favorecen el cumplimiento de los objetivos curriculares desde las posibilidades y oportunidades que ofrecen estos contextos.

Los cambios por tanto, se promueven en el *método de trabajo del maestro* que coordina la forma *en que cada sujeto participará en el proceso de enseñanza; la determinación de la vivencia como recurso y los tipos de ayudas que estos necesitan para adaptar el contenido según la intervención y valorar el tipo de influencia que ha resultado significativa y con sentido para el escolar en su aprendizaje.* Se valoriza así la pertinencia de las premisas en la medida que constituye el referente para la configuración de la propuesta y en particular del fundamento teórico que la sustenta.

Tal consideración implica la participación de los propios escolares, los maestros, familiares y representantes de la comunidad así como la utilización de diferentes espacios para el aprendizaje.

Concepciones que definen la participación

El término participación es utilizado en diferentes ámbitos de la vida social y responde a las características de los procesos que se toman como referencia. La sistematización de las definiciones de este término que se presentan en el anexo 1, permite identificar su naturaleza histórico- social y la dinámica de su orientación en la que se describe la connotación como estado o situación; acción o compromiso o deber y derecho ciudadano en el que forman o toman parte en la toma de decisiones. En cualquiera de estas posiciones se advierte el papel de los sujetos en el perfeccionamiento de los procesos, pues la participación se convierte en una actividad crítica transformadora de su desempeño en la medida que logre hacerlos consciente de sus potencialidades para lograrlo.

De los análisis que se efectúan a partir de las definiciones se identifican los rasgos que distinguen la participación. Así, involucración mental y emocional de las personas, contribución personal de cada sujeto a una obra común, instrumento de actuación, acceso, presencia real de los individuos y los grupos en las instituciones y organizaciones, posibilidad de intervenir,

compleja red de relaciones, influencias que realizan la escuela y el maestro que se amplía dentro del sistema de enseñanza escolarizada, involucrarse, responsabilidad y compromiso, autotransformación y la transformación cualitativa de la realidad, querer, saber, poder, comunicación, metas grupales, implicación, estimular la reflexión, cooperación; ejercicio de poder, toma de decisiones conjuntas, tomar y formar parte. De todos ellos en esta investigación se asumen como rasgos de la participación de la familia y la comunidad los que se relacionan con su condición de proceso, en el que se connota la influencia, la responsabilidad de autotransformación y transformación cualitativa de la realidad, como expresión de un ejercicio de poder y compromiso, que implica tomar y formar parte de las decisiones y metas grupales.

Esta posición permite comprender como en el ámbito de las políticas educativas la participación se fundamenta como una exigencia del aprendizaje a largo de toda la vida y como resultado de la responsabilidad que asumen los sujetos implicados al tomar y formar parte en el proceso de formación del escolar. Tal consideración confirma que esta, es un proceso en el que concurren e influyen diferentes sujetos, los cuales se hacen responsables pues quieren, saben y pueden transformar la realidad y a sí mismos, mediante las acciones que realizan y en las que se manifiesta la manera en que toman y forman parte de las decisiones, contribuyen a las metas grupales, se implican en la concreción y desarrollo de las actividades escolares y extraescolares para el logro de los objetivos de formación que declara el currículo escolar.

Luego, la participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria se concreta a partir de la naturaleza metodológica de su intervención; incluye el establecimiento de compromisos y responsabilidades en la toma de decisiones, la formulación de acciones que –por su carácter preventivo-se orientan a la optimización de las posibilidades del contexto y los sujetos al crear las oportunidades para involucrarse en la planificación, ejecución y evaluación de las tareas y roles asignados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del escolar.

Percepción de los sujetos implicados

Desde la perspectiva de los sujetos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje la biblioteca virtual y los folletos como medio pedagógico constituyen el producto esencial del paso en que se ejecuta el programa para el cual fue creado. En resumen, se deben seleccionar información y tareas que proporcionen los aprendizajes con la participación activa de todos según el tipo de acción que realice.

Estos medios aportan también el ajuste de la participación según los criterios de estructuración y la tipología de sus acciones, pues los familiares o representantes de la comunidad según sus vivencias y preparación utilizan los medios propuestos.

Criterios de estructuración	Tipos de acción		
	Informativa	Ayuda	Apoyo
Objetivo	Trasmisión de la información	Colaborar y ampliar la participación en la acción	Favorecer la esfera afectiva: seguridad y confianza en sí mismo

Preparación	Leen documentos y se les ofrecen la información desde el conocimiento previo del que participa	Identifican y organizan los contenidos y formas para trabajar	Establecen relaciones para prepararse y participar en el proceso
	Identifican las técnicas para actuar	Elaboran las acciones	Buscan argumentos para enriquecer las acciones creadas
	Identifican vías y espacios de información	Aplican las técnicas según vivencias y desempeño	Estimulan la búsqueda de libros y documentos y los proporcionan
	Identifican tipos de acciones y las informan al grupo	Anticipar, consolidar o profundizar en las habilidades del grado. A partir de las actividades cotidianas	Controlan y ofrecen materiales; por ejemplo en las casas de estudio
Ejecución	Compran libros y leen juntos	Juegan con los niños utilizando juegos pasivos y de participación para consolidar habilidades	Crean espacios para estudiar
	Narran anécdotas, historias, visualizan videos, observan fotos	Realizan obras sencillas de teatro, montajes de danzas, confección de cuentos, materiales, ejercicios	Colaboran con los materiales y recursos necesarios para cumpleaños, fiestas y otras actividades
	Socialización de la información con vecinos y especialistas	Acompañan al niño en el desarrollo de la tareas cotidianas	Motivan a los niños para que participen en las actividades y tareas escolares
	Informan conocimientos desde sus vivencias	Elaboran objetos y materiales para cumpleaños colectivos, fiestas conjuntas	Socializan información para esclarecer dudas a los sujetos
	Explican algún contenido que dominan	Promueven actividades interdisciplinarias y de vínculo teórico práctico	Promueven la participación en festivales, concursos, fiestas, visitas,

			exposiciones, juegos
	Conversan sobre algo que dominan	Modelan conocimientos y estrategias de aprendizaje	Estimulan las mejores participaciones y os cambios en el modo de actuación
Evaluación	Informan lo logrado	Valoran el trabajo y el aprendizaje logrado	Ofrecen argumentos para que otros evalúen
	Informan de oportunidades a valorar para responder a las expectativas de los hijos	Crean oportunidades para expresar las expectativas y necesidades de los hijos	Colaboran para responder a las expectativas de los escolares

Al asumir los anteriores fundamentos se precisa como condición para la implementación de la metodología, los intereses de los niños y la correspondencia con las tareas educativas de la edad escolar para contribuir al tránsito del escolar por los momentos de su desarrollo, en ocasiones, está circunscrito por información y tareas de índole diversa como muestra la tabla que sigue:

Tabla 1. Propuestas de algunas acciones para los familiares y representantes de la comunidad que se relacionan con las tareas educativas o del desarrollo fundamentales de la edad escolar y los objetivos del nivel

Sistema de tareas educativas o del desarrollo fundamentales de la edad escolar			
I- Tareas que se relacionan con actitudes y actividades hacia si mismo y con el auto—control físico y psicológico			
Tareas	Objetivos del nivel	Familiares	Representantes de la Comunidad
1. Aprendizaje de las habilidades físicas y de la coordinación motriz necesaria para las actividades correspondientes a los juegos ordinarios de esa edad	1. Manifestar un desarrollo acorde con su edad en las habilidades básicas, deportivas y en las actividades físicas y laborales en que participe	Visitas a lugares y eventos deportivos. Comentario acerca de diferentes oficios y profesiones Organización de juegos conjuntos	Organización de Maratones, Planes de la Calle, Campismos, Competencias Intercomunidades, Interescuelas, “A Jugar”
II-Tareas que se relacionan con actitudes y conductas hacia los demás y los grupos			
5. Desarrollo de la conciencia moral y de los conceptos básicos de lo bueno y de lo malo 6. Aprendizaje de las normas sociales y de la convivencia y comunicación social	Demostrar sentimientos de cubanía, amor y orgullo por la patria, la revolución y sus símbolos, así como de admiración y respeto por sus líderes héroes y mártires...	Visitas a centros políticos culturales (museos-parques) Visualización de noticieros, lectura de periódicos para mantenerlos actualizados del acontecer nacional e internacional	Conversatorios con los combatientes de la comunidad a partir de las vivencias para contribuir en el respeto por los líderes, héroes y mártires y el repudio hacia el imperialismo
III- Tareas relacionadas con el trabajo escolar y el desarrollo de capacidades y habilidades asociadas al mismo			
8. Desarrollo de capacidades y habilidades escolares fundamentales: lectura, escritura y cálculo	Evidenciar el dominio práctico de su lengua materna al escuchar y comunicarse oralmente y por escrito, con unidad, coherencia, claridad, emotividad, belleza, originalidad, fluidez y corrección; lo que se evidencia en la aplicación de las reglas ortográficas y gramaticales	Explicación y demostración con argumentos de la vida diaria términos y conceptos que le servirán para demostrar cultura general integral	Desarrollo de capacidades y habilidades escolares fundamentales: lectura, escritura y cálculo

Cumplimiento de los pasos de la metodología

A partir de la concepción que se asume en esta investigación para articular la participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria, se conciben fases, pasos y procedimientos. Cada uno de ellos explica la naturaleza de las principales acciones a desarrollar. Las fases, diagnóstica, proyectiva, ejecución y valorativa, constituyen los ejes desde las cuales se articulan y estructuran los pasos como un continuo de manera que se hace corresponder cada fase con un paso, pero estos -a su vez- se estructuran en procedimientos que los concretan.

La primera fase –diagnóstico- constituye el punto de partida del proceso, informa de su propósito y característica fundamental, la cual se orienta a la identificación de las potencialidades de los miembros de la familia y los sujetos de la comunidad que puedan implicarse en el proceso, no solo por los conocimientos sino por sus actitudes y disposición a colaborar.

El maestro en su función coordinadora seleccionará los instrumentos, el momento apropiado para aplicarlos, solicitará la implicación de otros sujetos implicados, junto a los cuales y la ayuda de la biblioteca virtual y los folletos, seleccionará y procesará la información que presente a los familiares en la reunión de padres. En esta actividad se facilita la participación de los sujetos al opinar, identificar las posibilidades que la comunidad y ellos mismos tienen para intervenir a partir de sus vivencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El desarrollo de esta fase se hará coincidir con el diagnóstico inicial o podrá constituir una actividad continua asociada a la actualización y profundización del diagnóstico en función del propósito que identifica el paso que le corresponde como, paso 1 de la metodología y que se denomina: determinación de las potencialidades y oportunidades.

La determinación de las posibilidades y oportunidades incluye tanto el currículo como la familia y la comunidad, por tanto, se concibe con una intencionalidad que supere el objetivo general de estos procesos para enfatizar en la identificación de las potencialidades para la participación activa de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del escolar primario. Está ligada al diagnóstico y caracterización que se realiza al iniciar el curso escolar; sin embargo, en este caso el maestro –mediante una convocatoria abierta- procede a establecer precisiones con los sujetos implicados, cuyos referentes fundamentales son la familia y la comunidad, al aportar la información necesaria para la toma de decisiones y que se puede profundizar en los medios que se ponen a su disposición para garantizar la selección adecuada de los instrumentos y la información para autoprepararse.

Este paso incluye como procedimientos la elaboración, aplicación y procesamiento de los instrumentos, pues resultan aspectos esenciales para obtener la información necesaria y proyectar la intervención, además de la prioridad de los objetivos y contenidos de aprendizaje que necesiten y puedan abordarse por la familia y en la comunidad, desde la identificación de los medios pedagógicos se facilitan conocimientos, las tradiciones, hechos, lugares, actividades y personalidades, valores, medidas de higiene y protección de su vida personal y del colectivo, comprender aspectos básicos de educación para la salud y la sexualidad, los deberes escolares, las habilidades manuales, deportivas e intelectuales.

Se utilizarán como instrumentos los cuestionarios, escalas valorativas, los registros de observación y entrevistas. Para la aplicación de los instrumentos y la identificación de los objetivos se sitúan como espacios

las actividades metodológicas donde el maestro, los docentes y especialistas en conjunto después de consultar los medios, elaboran los instrumentos e identifican los objetivos y contenidos. Los colectivos de ciclo y reuniones de padres se utilizan para el debate y para ofrecer las nuevas sugerencias a partir del algoritmo que presenta el paso.

La segunda fase –proyectiva-, se identifica con el momento en que se realiza una modelación preliminar de la intervención por el maestro. Mediante ella se gradúan los objetivos, contenidos curriculares, los cuales se presentan como adaptaciones a los contextos y sujetos que participarán en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ofrecen en la biblioteca y los folletos ejemplos de tareas y acciones que pueden utilizar y se confirma la función mediadora de los sujetos y favorece la intencionalidad de la actividad de enseñanza-anticipar, profundizar, consolidar-que de manera contextualizada y oportuna, se orienta a la esfera cognitivo-afectivo-volitiva del aprendizaje escolar.

Esta modelación se presenta y socializa con los sujetos participantes para secuenciar así la participación desde las posibilidades y según las oportunidades, conformándose el programa de intervención preventiva (PIP) como parte del diseño de la estrategia que se aprueba en la reunión de padres una vez al mes, aunque el maestro puede establecer períodos más largos.

Por tanto el paso 2. Preparación de las condiciones para la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye el paso mediante el cual se preparan las condiciones subjetivas y objetivas para la planificación y organización de la intervención. Las primeras se refieren a los aspectos internos, relativos al modo de sentir y pensar de los sujetos, se identifican como condición necesaria al gestionar que los sujetos puedan asumir, reconocer las posibles intervenciones que puedan desarrollar y los espacios en que puedan ejecutarlo, así como las formas y recursos que posean para concretar la mediación como base de la participación. Las condiciones objetivas que sirven de marco y que aseguran el proceso también deberán atenderse y se debe precisar la secuencia tempo/espacial que se utilizará dentro del sistema de trabajo, para preparar a los sujetos y disponer de los recursos materiales y humanos que colaboren en la toma de decisiones. Los procedimientos de este paso son la modelación preliminar como propuesta de adaptación del currículo en función de los contextos y sujetos que participarán en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, la discusión, ajuste, preparación de los sujetos para identificar los niveles de participación, los roles y las condiciones para lograrlo, desde la coherencia de la intervención, al articular la participación como un todo.

Para cumplir este paso se sitúan como espacios las actividades metodológicas donde el maestro, los docentes y especialistas en conjunto planifican y debaten la propuesta tentativa. Los colectivos de ciclo y reuniones de padres se utilizan para el debate y ofrecer las nuevas sugerencias que han sido valoradas desde los medios que se ofertan.

La tercera fase –ejecución— se identifica con el paso 3, Implementación de la propuesta, por tanto refiere el desarrollo en la práctica del diseño realizado; por tanto constituye el momento en el que se pone en práctica lo planificado en el PIP, pero resulta una exigencia velar por que se cree un clima de sensibilización, confianza y seguridad en el proceso para lograr actuar de manera oportuna e intencionada según los programas de

intervención preventiva que se hayan elaborado y que se ejecuten entre todos. En estos medios, otras de las informaciones que aparecen son los programas ajustados e implementados.

Los procedimientos de este paso son la aplicación del PIP y el reajuste del proceso según los resultados y su presentación. Para cumplir este paso se sitúan como espacios los seleccionados por los sujetos implicados. Las reuniones de padres se utilizan para presentar los resultados y ofrecer las nuevas sugerencias a partir del algoritmo que presenta el paso. Deberá cuidarse que los sujetos que forman parte del grupo mediador cumplan las exigencias de cada uno de los componentes de su diseño.

Además se establece como condición el registro de las experiencias y resultados que se logren en cada acción, determinando la potencialidad que tiene cada una de ellas para conseguir los propósitos que se plantean. Se une a ello el control por parte de los maestros del cumplimiento de los objetivos, el tratamiento de los contenidos, así como ofrecer las ayudas necesarias y estimular la implicación de los sujetos, la sistematicidad de su intervención, la contextualización de estas y la socialización formal e informal de los resultados.

En esta fase la participación se concreta a partir de las acciones individuales y grupales, coordinadas en la fase anterior y en los análisis que realicen los maestros y demás sujetos, quienes identificarán las nuevas vivencias, actualizarán los significados y sentidos para el escolar, seleccionarán las mejores alternativas, podrán modificar lo que se planifica y ajustarlo a la dinámica de sus grupos y disponibilidad de los espacios. Los aspectos más significativos quedarán registrados.

Así, esta fase cursa mediante el período determinado en el PIP y la retroalimentación es tanto formal como informal, pero deberá aprovechar las reuniones de padres y el consejo de escuela para analizar los resultados globales, estimular las actuaciones e identificar los factores que influyan en que se logre mayor o menor articulación de la participación de la escuela y la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela primaria.

La cuarta y última fase –valorativa- tiene como propósito develar los juicios de valor que se forman a partir de los resultados del proceso y el propio resultado final. Incluye como procedimientos, la recogida, procesamiento e interpretación de la información, el análisis crítico del proceso y resultado que se centra en el aprendizaje de los escolares, además de los significados y sentidos que adquirió la intervención de los sujetos. Se reconocen los cambios con respecto a lo que se planificó, la creatividad, la agilidad al solucionar los problemas u obstáculos, se identifican las relaciones que propiciaron el intercambio y se hayan convertido en fuerzas impulsoras del proceso.

También esta fase es propicia para la estimulación de las intervenciones que resulten relevantes y que expresen el nivel de articulación, a partir de la valoración que se haga de la disposición, el vínculo afectivo, el compromiso, responsabilidad manifiesta en lo que hacen, la profundidad en el análisis y los acuerdos que desde el colectivo se compartan para lograr la integralidad y desarrollo de los escolares. Al concluir el período, el maestro, en la reunión de padres que corresponda cumplimentará los pasos de esta fase o puede desarrollar una actividad específica para este tipo de valoración.

Como regularidad, la metodología suscribe la utilización del taller de sistematización como cierre de cada fase, en el cual los objetivos se dirigen a reflexionar y explicitar los conocimientos acerca del proceso, la implicación

de los sujetos y el análisis causal de los resultados. También se identifica el taller de sistematización como un espacio que enmarca la transformación tanto en la participación de la familia y la comunidad como las implicaciones de estas en el proceso de enseñanza-aprendizaje e informa acerca de la experiencia de un grupo que interviene.

En los talleres de sistematización se buscará que los participantes se apropien no solo de la concepción metodológica, sino también del tema en sí, para que luego lo reproduzcan en sus actuaciones como mediadores. Los sujetos implicados -maestros, familiares y representantes de la comunidad- son quienes participarán en el programa de intervención con una intencionalidad de cambio.

Desde el punto de vista metodológico, la estructura de la metodología a partir de los pasos y procedimientos que concentran la participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria, descansará en la manera en que se articulen las relaciones de los sujetos en la intervención, lo cual si bien informa acerca de un trabajo grupal coordinado en la toma de decisiones y subordinado a los objetivos curriculares, también revela la flexibilidad de su concreción en correspondencia con el nivel de individualización/contextualización de las influencias de enseñanza- aprendizaje que se proporcionen.

Tal como puede apreciarse, al desarrollar acciones colectivas, y poder utilizar estos medios pedagógico en función de la preparación e intervención se incrementa de manera gradual la participación de la familia y la comunidad en el proceso, en la medida que se van implicando en la toma de decisiones y su intervención comienza a formar parte de las actividades de enseñanza- aprendizaje. Esta posibilidad se forja en la medida que también se estimule la capacidad de discusión acerca de los progresos y retrocesos que tiene lugar durante la intervención y se reconoce estas como una vía para controlar y atender los estados de satisfacción, divulgar los resultados, promover la creatividad y la innovación preventiva, para actuar a partir de las experiencias de la propia práctica.

Luego, la cualidad que distingue el proceso está en la secuenciación de las acciones preventivas que realicen los sujetos al concretar su participación articulada en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en la escuela primaria. En este caso la dinámica y relaciones se asocian más al cumplimiento de los propósitos de cada fase de la metodología como un todo.

El proceso de validación

Este proceso se realizó a través de la técnica "Campo de Fuerzas". Los resultados se argumentaron en la discusión, lo que permitió a la investigadora corroborar y ampliar la significación de sus valoraciones previas. Analizar los elementos que impulsan o frenaron la metodología en el criterio de expertos, los sujetos implicados permitió someterlos a consenso y los resultados se explican a continuación:

Los instrumentos, el papel de los directivos en la organización y concreción de la intervención, la flexibilidad en la intervención, la participación de los sujetos, el aprovechamiento de los contextos y vivencias dentro y fuera de la escuela, la adaptación curricular y los talleres de sistematización.

Al resumir las fuerzas impulsoras y que frenen la implementación de la metodología se llegó al consenso de que en esta propuesta son:

1. Los instrumentos son esenciales en el diagnóstico y permiten dar prioridad a los objetivos y contenidos a trabajar en función de la determinación del sector potencial

Al discutir la valoración acerca de la importancia que se le concede a los instrumentos para determinar potencialidades, identificar y proyectar la intervención de los sujetos según sus roles, predomina una valoración positiva al evaluar todos los sujetos implicados. Se advierte de manera coincidente el carácter desarrollador de los instrumentos de diagnóstico y su concepción para la aplicación, consideran que facilitan a través de los medios pedagógicos el proceso y amplía las posibilidades al maestro para actuar como coordinador, mientras implica a la familia y la comunidad en la identificación del sector potencial y en el uso de los mismos.

2. El papel de los directivos en la organización y concreción de la intervención

Se coincide además que las condiciones objetivas y subjetivas en la práctica siempre son diferentes en cada contexto, pero se asegura que el éxito de la intervención descansa en la autogestión de la flexibilidad de los directivos en la toma de decisiones sobre los métodos y técnicas y se auxilian de los medios pedagógicos propuestos a emplear para favorecer el papel protagónico de los maestros, y comprometer a los sujetos implicados con las posibilidades y oportunidades para concretar su acción preventiva. Medios que favorecieron además la sensibilización de los maestros, precisar la secuencia tempo/espacial que se utilizará dentro del sistema de trabajo, discusión, ajuste y la preparación de los sujetos para lograr la coherencia en la intervención a través de la mejora de las relaciones escuela, familia y comunidad en la escuela y fuera de ella.

3. La preparación de los sujetos permite una buena elaboración y cumplimiento del PIP

Maestros y directivos coinciden en que en la práctica resultó fundamental involucrar a los sujetos implicados en el diagnóstico al preparar las condiciones necesarias para hacer los ajustes al PIP modelado de manera inicial por los maestros. Se valoró de positiva la participación de los padres y la de los representantes de las comunidades, pero se advierte la importancia de las preparaciones y del uso de los medios pedagógicos para perfeccionarla.

Al respecto, según plantearon los directivos y maestros, se pudo comprobar que “al sentirse preparados con la ayuda de los medios pedagógicos pudieron hacer una mejor identificación de potencialidades, compartir las vivencias, y ampliar el conocimiento de la diversidad en la intervención”.

4. La estimulación y la flexibilidad con que se prevén las intervenciones en el PIP facilita la implicación de los sujetos cuando participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Igual repercusión tuvo entre los participantes que la variedad de información y tareas brindadas por la biblioteca virtual y los folletos enriqueció la información que tenían los familiares y representantes de la comunidad acerca de sus hijos, de sus aprendizajes, lo cual facilitó la intervención. Además consideraron que al determinar entre todos los contenidos y la vía para ejecutarlos, se hace más flexible la intervención según las posibilidades y vivencias que se les permitieron compartir con las comunidades.

Se confirmó también que en los tres casos, se pudieron utilizar en todos los pasos, y con independencia de las particularidades de cada uno, fue recurrente la solicitud de ayuda para clarificar cómo acceder a ellos y cómo enriquecerlos. En este sentido concuerda el resultado con el de los expertos al asegurar que los pasos

dependen de la flexibilidad en la intervención y el uso de los medios propuestos: “los maestros orientan pero no imponen ni lugar, ni hora, ni actividad para consultarlos

5. Aprovechamiento de los contextos y vivencias de los sujetos dentro y fuera de la escuela para cumplir el PIP

La conveniencia de implementar la metodología se confirmó por los participantes sobre todo al considerar que el modelo en la escuela primaria exige que cada centro utilice del sistema de trabajo los espacios para trabajar con las familias y la comunidad, argumentaron que la metodología amplía la concepción que se adopta acerca de los medios pedagógicos en las escuelas y se garantiza el vínculo escuela, familia y comunidad al lograr que estos le otorguen un significado y sentido renovador a cada uno de ellos.

6. La adaptación curricular fue el proceso más difícil, pero necesario

Según los criterios socializados durante la discusión los maestros confirmaron que la adaptación curricular se convirtió en el proceso más difícil, sobre todo porque implicó un trabajo de elaboración de materiales que se ofertaron en la biblioteca virtual y folletos que debían responder a las características de los padres y a sus comportamientos y actitudes en la vida cotidiana y estos son muy diversos.

Los familiares implicados expresaron su agradecimiento al poder apreciar cómo su intervención a través de esta información que aportan los medios, facilita el aprendizaje de sus hijos, y al respecto expresaron: “nunca pensé que mi participación directa ayudara”, “las actividades no son difíciles”, “yo no sabía cómo ayudar”, “para las cosas que no sé hacer busco ayuda”, “hay muchas cosas que nunca imaginé”, “es más fácil de lo que pensaba”, “no me cuesta trabajo pues aprovecho siempre lo que estoy haciendo”.

7. Los talleres de sistematización como espacio que permite la continuidad de la intervención en la participación articulada.

En este mismo orden se reconoce que la significación de los talleres de sistematización es relevante para revalorizar las vivencias formativas, la socialización de experiencias y evaluar los resultados que se concretaron desde los talleres, reuniones informales, acciones grupales, visitas a hogares, comunidades, reuniones y escuelas de padres con la participación del grupo mediador.

La ejecución de los talleres de sistematización permitió que estos se concibieran como espacio de retroalimentación y favorecieran acciones colectivas y de preparación al propiciar el aprendizaje entre todos, la capacidad de discusión, estimulación y divulgación de resultados, la promoción de la creatividad, lo que generó compromisos entre los participantes y la escuela, entre ellos mismos, y sentimientos de confianza en el proceso. Los jefes de ciclo coincidieron al alegar: “es más difícil conseguir este proceso cuando no se posee un conocimiento del método, pero que en este momento el procedimiento y la ejercitación lo propició”; los directivos exponen: “la falta de tiempo, la complejidad para que el maestro pueda desarrollar estos talleres cuando hay otras tareas que demandan de una atención prioritaria”. Se utilizó como espacio para realizar los talleres el momento de la escuela de padres.

Al concluir este momento se corroboró las potencialidades de los medios pedagógicos en la metodología, se identificó el papel de los sujetos en los resultados y se concluyó además la diversidad de propuestas que

puede generar la metodología, pero confirmó la posibilidad de que al utilizarla se puede conseguir la articulación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados también sirvieron para desarrollar las potencialidades de los maestros y familiares. Los maestros de más experiencia influyeron más en la participación de los familiares, mientras los de menos experiencia fueron más dinámicos creativos. Los familiares por su parte aprendieron a dar sus criterios y utilizaron sus conocimientos en función de anticipar, consolidar y profundizar en el aprendizaje de sus hijos y de ellos mismos. Al identificar los resultados del aprendizaje de los escolares a partir de la implementación del PIP. Mediante la observación participante de 40 clases en quinto grado se corroboró que en Lengua Española se alcanzó un 100% de aprobados y los aprendizajes logrados por los escolares fueron: leer con más corrección, fluido aunque existen dificultades en la expresividad, organizaron sus ideas para construir textos, alcanzaron las habilidades para escribir con coherencia, escribieron textos narrativos, descriptivos, cartas los cuáles autorrevisaron y reescribieron aunque con escasa creatividad. Identificaron ideas esenciales, sustantivos, adjetivos y algunos de los tiempos simples del modo indicativo.

En Matemática se comportaron los resultados a un 98% y se desarrollaron habilidades en la lectura y escritura de números naturales, adición, sustracción, multiplicación y división de números naturales, con dificultades en el procedimiento de la división, memorizaron y aplicaron las reglas de divisibilidad 2, 3, 5, 10, 100, 1000, lograron comparar y ordenar fracciones, memorizaron productos, aplicaron los diferentes procedimientos para adicionar y sustraer expresiones decimales, convirtieron unidades de masa, lograron la relación entre Kg y Libras y utilizaron el procedimiento de conversión de una unidad a otra.

En Ciencias Naturales el 100% de los escolares obtuvieron más de 80 puntos al evaluarles los contenidos que se relacionan con: diferenciar los procesos de transmisión del calor por conducción, conversión y radiación, asimilaron aprendizajes acerca de la tierra, la esfera geográfica y el mapa, por qué caen las cosas, la luna cambia de apariencia, el aire, los vientos, el ciclo del agua en la naturaleza, el relieve, los seres vivos.

El 100% de los escolares en Historia de Cuba expresaron sentimientos de cubanía, amor y orgullo por la patria, la revolución y sus símbolos así como la admiración y respeto a líderes y mártires, el deseo de seguir su ejemplo y manifestar sentimientos de repudio al imperialismo. El caso 3 fue el que manifestó más dificultades para lograr los aprendizajes de historia local por las carencias de los museos y otras instituciones culturales del saber histórico cerca de la comunidad. Comprendieron además aspectos básicos para la salud y la sexualidad a este nivel. Con niveles de ayuda lograron realizar experimentos, maquetas, memorizaron textos, poesías, décimas en la práctica y aquí residió la fortaleza de los instructores de teatro y de plástica. Los escolares aprendieron que a través del juego se estudian objetivos, contenidos, roles y reglas, aprendieron a dramatizar y narrar de forma oral y a cumplir las reglas del juego.

Las potencialidades más significativas del aprendizaje se identificaron con la lectura, los elementos gramaticales, el cálculo, los procesos de la transmisión del calor por conducción, conversión y radiación, la esfera geográfica, el mapa, las manifestaciones de sentimientos de cubanía, amor, orgullo por la patria, la revolución y sus símbolos, de admiración y respeto a líderes y mártires, así como realizar experimentos y maquetas. Prevalcieron dificultades con las valoraciones de figuras históricas, el razonamiento de problemas, el trabajo

con la geometría y la construcción de textos. Sin embargo, se pudieron constatar mejores resultados que en el diagnóstico, pues ningún escolar está desaprobado, solo una niña del caso 3 por ser tránsito de escuela especial y tener ausencias que se prolongan por enfermedad.

Un resultado loable fue la elaboración de nuevos medios que reconocidos por la investigadora permitieron enriquecer los folletos disponibles en las escuelas y constituyen una motivación para nuevas propuestas.

CONCLUSIONES

La metodología es apropiada para articular la participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza- aprendizaje, pues con los medios propuestos, se guía al maestro y demás sujetos para concretar la articulación escuela, familia y comunidad en su intervención preventiva.

La concepción que se asume como fundamento de la metodología permite ajustar la acción de los sujetos a partir de la toma de decisiones, de los objetivos y contenidos curriculares y así aprovechar las posibilidades y oportunidades que ofrecen los medios pedagógicos propuestos para potenciar el aprendizaje del escolar primario y preparar a los sujetos implicados para que cumplan su función educativa.

La transformación en la concepción de la participación que se defiende alcanza una dimensión diferente en tanto explora, identifica y utiliza de modo contextual, intencional y oportuno las potencialidades de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y consigue mediante los medios pedagógicos propuestos la concientización y secuenciación de qué y cómo participar; aspectos que aún no se consiguen lograr en la práctica y que aparecen como una necesidad teórica y práctica de la escuela primaria cubana actual.

Bibliografía

Alfonso Moreira Y, López Rodríguez del Rey MM. Articular la participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria en Cuba. Odiseo Revista Electrónica de Pedagogía [en línea]. 2011a; [fecha de acceso: 7 de noviembre de 2011]. 9(17):[aprox.20p]. URL disponible en: <http://www.odiseo.com.mx/correos-lector/articular-participacion-familia-comunidad-proceso-enseñanza-aprendizaje-escuela>.

Alfonso Moreira Y, López Rodríguez del Rey MM. La participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela primaria en Cuba: Odiseo Revista Electrónica de Pedagogía [en línea]. 2011b; [fecha de acceso: 7 de noviembre de 2011]. 9(17): [aprox.15p]. URL disponible en: <http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/2011/11/participacion-familia-comunidad-proceso-enseñanza-aprendizaje-escuela>

Alfonso Moreira Y. La participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela primaria. [tesis doctoral]. Cienfuegos: Universidad “Conrado Benítez García”; 2012.

Anatolievna Akudovich S. Fundamentos del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar. [tesis doctoral]. Pinar del Río: Universidad “Hermandos Saíz Montes de Oca”; 2004.

Bermúdez Morris R. Aprendizaje formativo y crecimiento personal. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 2004.

Castro Alegret PL, Castillo Suárez S, Núñez Aragón E, Padrón Echevarría. Familia y escuela. El trabajo con la familia en el sistema educativo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 2005.

Castellanos Simons D, Castellanos Simons B, LLivinia MJ, Silverio Gómez M, Reinoso Cápiro C, García Sánchez C. Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 2005.

González Rodríguez N. Reflexiones sobre el trabajo comunitario desde la Educación Popular. Pinar del Río: CEAAL Caribe; 2010.

LA DIDÁCTICA DEL VALOR ARTÍSTICO EN EL CURRÍCULO DE SEGUNDO DE BACHILLERATO EN ANDALUCÍA. LA PINCELADA COMO CONTENIDO TRANSVERSAL

Aurora Arjones Fernández

Profesora Doctora de la Universidad de Málaga

e-mail: maarjones@uma.es

Abstract

La didáctica del valor artístico necesita una renovación, los conocimientos de los alumnos de Segundo de Bachillerato Currículo Humanidades continúan limitándose a la obra de arte como ilustración de la Historia, al método biográfico y el evolucionismo. El Plan Nacional de Educación Patrimonial ofrece el contexto para la renovación de la didáctica de la Historia del Arte en la Educación Secundaria. Exposiciones temporales y proyectos museológicos, se ofrecen hoy un referente para la renovación de la didáctica de la Historia del Arte en el aula.

Palabras claves

Didáctica de las Ciencias Sociales, método biográfico, 2º Bachillerato, Historia del Arte, Plan Nacional de Educación Patrimonial, non finito, mancha de color, pincelada pulida

1. Los contenidos de Historia del Arte en Bachillerato para Andalucía

Que el alumno es la consecuencia didáctica del docente, es una evidencia; que el docente se concibe como primer motor de actitudes para la legitimidad del patrimonio cultural antes que como gran conocedor y/o evaluador de datos objetivos sobre nuestras obras de arte, arquitectura, arqueología... es una afirmación evidente, cierta y verdadera. Pero también resulta igualmente evidente, cierto y verdadero que la didáctica del valor artístico necesita una renovación, lo comprobamos cuando observamos los conocimientos que nuestros alumnos de Segundo de Bachillerato Currículo Humanidades exponen en la prueba de Acceso a la Universidad Pública de Andalucía (Selectividad) a la hora de comentar un cuadro como la Gioconda, Las Meninas o Las Señoritas de Avignon. Nuestros alumnos exponen datos biográficos del pintor, repiten fechas tal y como las encuentran en libros de texto, enciclopedias on line... Nuestros alumnos no asisten a una primera inmersión en la disciplina de la Historia del Arte sino que memorizan los datos biográficos de los grandes artífices de la Historia del Arte. Una cuestión, ¿estos datos les ayudan a conocer, valorar y proteger el patrimonio cultural que forma parte de su día a día? ¿ Saber que Velázquez se casó con la hija de su maestro Francisco Pacheco es indispensable para conocer la producción de este gran maestro de la pintura? Incluso, ¿es necesario que nuestros alumnos memoricen todas y cada una de las ampliaciones de la sala de oración de la Mezquita de Córdoba cuando presumiblemente, a juzgar por lo que exponen, desconocen por qué la oración en el interior de la mezquita es comunitaria? Disculpen si estas cuestiones no se corresponden con el trabajo que alguno de ustedes desarrolla con el grupo-clase pero cuando se trabaja con los resultados de la materia de Historia del Arte para la Prueba de Acceso a la Universidad y comprobamos que convocatoria tras convocatoria los alumnos repiten los mismos datos y anécdotas; en fin, cuando eres consciente de la oportunidad que estamos desaprovechando porque en lugar de los datos biográficos podríamos haber dotado a nuestros alumnos de una perspectiva que les ofrezca la oportunidad de valorar el presente y comprender su relación con las manifestaciones de culturas anteriores avistando un futuro próximo, siendo consciente del inevitable y positivo cambio... Cuando presumes que la didáctica en la que se han forjado estos alumnos reduce el valor artístico a la erudición biográfica; entonces, no puedes evitar citar casos concretos como la pincelada. La pincelada en Velázquez y Goya, aún hoy desconocida para la mayor parte de nuestros alumnos de Historia del Arte muy posiblemente porque la prioridad que se concede a los detalles de los viajes de Velázquez no permite explicar los aspectos plásticos de su producción aún cuando estos configuran en gran medida la condición de obra de arte. Nos puede llamar la atención el hecho de que en el siglo XXI, de las Meninas nuestros alumnos desconozcan la apuesta de Velázquez por la mancha de color y en cambio incidan de forma unánime en el rol desempeñado por el propio Velázquez en relación a su condición de artista y su vinculación a la Orden de Santiago. Me permitirán que les sintetice que nuestros alumnos,

en el mejor de los casos, utilizan el lienzo de las Meninas como testimonio de la problemática social del artista en el siglo XVII. También nos alerta el caso de la pintura de Goya, al que los alumnos relacionan con la Maja desnuda e informan sobre la posibilidad de identificar a la modelo con alguna duquesa de la realeza española, pero se “olvidan” de justificar el realismo a través del estudio de la anatomía, e incluso del guiño que Goya hace a la técnica de los paños mojados. En fin, Selectividad nos ayuda a conocer y evaluar la metodología didáctica desde la que se forma a nuestros alumnos de Segundo de Bachillerato. Me permitirán que les sinteticen que nuestros alumnos, en el mejor de los casos, utilizan el lienzo de las Meninas como testimonio de la problemática social del artista en el siglo XVII. El valor histórico de la obra de arte, su condición como testimonio es indisociable, pero no puede ser el único. La obra de arte no es una pieza de arqueología, ni una ilustración para un libro de Historia, sino que implica comunicación y expresión por parte de un individuo conforme a unas destrezas técnicas y una preocupación metafísica. Les confieso la tristeza que produce observar que los contenidos que ofrecen nuestros alumnos en la Prueba de Historia del Arte para Selectividad ponen de manifiesto que desconocen realmente la obra de arte, reducen su punto de vista al valor testimonial, obvian el valor artístico.

Evidentemente, nuestros alumnos son la consecuencia didáctica de sus profesores, por ello proponemos renovar la didáctica de la Historia del Arte en Segundo de Bachillerato; más aún, cuando en las *Directrices y orientaciones generales para las pruebas de acceso a la universidad (2015-2016)* para Historia del Arte, se ratifica que: “ La Historia del Arte, como disciplina científica con objetivos y métodos propios , se centra en la observación, el análisis, la interpretación y la sistematización de las obras de Arte [...] Desde otra perspectiva la Historia del Arte puede contribuir al conocimiento, valoración y disfrute del patrimonio histórico-artístico, singularmente el español y, dentro de él, el andaluz, como exponente de nuestra memoria colectiva, del legado que debemos conservar y transmitir a las generaciones venideras¹

2. Plan Nacional de Educación Patrimonial

Hoy nos puede resultar curioso que en 1912 un Congreso Internacional de Historia del Arte fuera objeto de una noticia en la edición del sábado de un periódico de tirada nacional². El valor artístico, los conocimientos sobre el arte parecen haber quedado relegados a una minoría que frecuenta las subastas de compra de arte. Nuestros alumnos no se cuestionan sobre la dimensión social del arte sino que cuestionan la utilidad de la Historia del Arte en su proceso educativo. Esta realidad afecta decididamente a la conservación de nuestro patrimonio así como a nuestra condición de individuos. Tomemos como punto de partida un ejemplo: las manifestaciones manieristas en los libros de texto de Historia del Arte para Segundo de Bachillerato. Los contenidos de Historia del Arte para Segundo de Bachillerato prácticamente obvian el Manierismo de tal forma que se pasa directamente del Renacimiento de los Grandes Maestros del Cinquecento al Barroco³. Por otro lado, de todos es ya conocido que nuestros alumnos atienden a la información que ofrece Wikipedia, valoran Wikipedia como una fuente de información aunque no siempre ofrezca una información actualizada como es el caso de *La Madonna del cuello largo* de Il Parmigianino cuyas referencias bibliográficas no rebasan la década de los ochenta por lo que nuestros alumnos pueden llegar a pensar que en los últimos treinta años no se ha investigado nada sobre este lienzo⁴. También nos preocupa, el desinterés de la historiografía española hacia el Manierismo- a la que irónicamente se refirió el profesor Battisti a partir de la obra *El entierro del Conde Orgaz*: “el sacristán que mostraba a los turistas el Entierro en Toledo juzgaba como “loco”⁵-. En suma, si la investigación no renueva sus contenidos esto supone un efecto dominó sobre los libros de texto, sencillamente nuestros alumnos acceden a contenidos poco significativos porque sus maestros y profesores difícilmente acceden a planteamientos didácticos renovados. Por otro lado, estas circunstancias nos preocupan fundamentalmente porque en las pinacotecas e instituciones

¹ Directrices y orientaciones generales para las Pruebas de Acceso a la Universidad. Curso 2015/2016. Asignatura Historia del Arte. Universidades Públicas de Andalucía.

[http://www.juntadeandalucia.es/innovacioncienciayempresa/sguit/paginas/distrito/examenes_sel_m25/criterios_selectividad/directrices_y_orientaciones_historia_del_arte_2015_2016.pdf] (consultado: 10/02/2016)

² X Congreso Internacional de Historia del Arte. Diario ABC, 10 agosto 1912, p. 8

³ Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, junto con las aportaciones específicas que para la Comunidad Autónoma de Andalucía se desarrollan en el BOJA nº169 de 26 de agosto de 2008, pág. 140-141.

⁴ La Madonna del cuello largo [https://es.wikipedia.org/wiki/Virgen_del_cuello_largo] [consultado: 06/03/2016]

⁵ BATTISTI, E., En lugares de vanguardia antigua. Barcelona: Akal, 1993, p.113.

para la tutela del patrimonio cultural, tenemos significativas referencias de la pintura manierista de Il Parmigianino, El Greco, esculturas de Berruguete ; pero el escaso conocimiento del público sobre las obras de arte progresivamente merma su potencial patrimonio cultural, y como todos sabemos, para afrontar esta dinámica es crucial que los contenidos de Historia del Arte en la Educación Secundaria, obligatoria y postobligatoria, se actualicen y atiendan al entorno en el que se desarrolla el día a día de nuestros alumnos en su condición de ciudadanos responsables⁶.

El Plan Nacional sobre Educación y Patrimonio se propone como objetivo último la educación patrimonial, “si los bienes culturales que forman parte del Patrimonio son considerados como tales en virtud del acto de patrimonialización realizado por el colectivo o sociedad que es su titular, es decir en virtud de la relación existente entre estos bienes y las personas que los dotan de valores culturales, la educación patrimonial es doblemente relacional, pues la educación se ocupa de las relaciones entre personas y aprendizajes. Así, el Patrimonio es el contenido de ese aprendizaje y las formas de relación se refieren a la identidad, la propiedad, el cuidado, disfrute, transmisión, etc”⁷. El Plan Nacional de Educación Patrimonial propone un modelo de didáctica patrimonial centrado en la conexión entre los bienes culturales y las personas”, que interpretamos como una fórmula de participación activa de la ciudadanía en la gestión del patrimonio cultural⁸ . El Plan Nacional traza dos rutas: los programas de actividades destinadas a la formación de los ciudadanos en la importancia de la investigación, protección y conservación de los bienes culturales; así como, una segunda vía, contempla la integración de “*contenidos relacionados con el patrimonio cultural en los currículos de los diferentes niveles educativos*”. De acuerdo con estos fines el Plan Nacional sobre Educación y Patrimonio nace con el compromiso de potenciar la comunicación entre gestores culturales y educadores, e impulsar la capacitación de sendos colectivos en la “*transmisión de valores patrimoniales*”⁹. De acuerdo con las premisas del Plan Nacional de Educación Patrimonial no queremos dejar pasar la oportunidad de afirmar que las instituciones culturales ofrecen experiencias en las que subyace la visión transversal, una didáctica renovada de la Historia del Arte que en buena parte de los casos podrían, al menos, reverenciarse en el aula de Didáctica de las Ciencias Sociales para que en un futuro muy próximo nuestros libros de texto, nuestro material en el aula no trace un camino común con la oferta cultural. Solo de esta forma, la enseñanza de la Historia del Arte contribuirá en la formación de ciudadanos responsables y libres.

En las salas de exposiciones temporales, en los proyectos museológicos... se trabaja con unos planteamientos didácticos más actuales que aquellos desde los que nos proponemos educar y formar a nuestros alumnos, futuros maestros y profesores de Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria. Pongamos un par de ejemplos. Fernando Pérez Suescun, jefe de Contenidos Didácticos del Museo del Prado, nos cuenta que a través de la exposición “Los objetos hablan”: Hombres y mujeres pueden reconocerse a través de ciertos objetos que les han acompañado a lo largo de los tiempos –a la hora de alimentarse, de vestirse, de desarrollar un trabajo o, simplemente, disfrutar de su ocio–, ya que esos objetos son depósitos de la memoria, tanto individual como colectiva. Nos informan sobre costumbres y creencias, y también sobre las circunstancias históricas y sociales del momento en que fueron utilizados. Pero al mismo tiempo sugieren ideas, permiten establecer relaciones entre conceptos muy diversos, despiertan en quienes los contemplan todo tipo de sentimientos e invitan a soñar, a imaginar y a evocar otros lugares o momentos¹⁰. El Museo Málaga, es decir el Bellas Artes de esta ciudad, entre sus últimas exposiciones temporales ofreció *Fabulaciones sobre la mujer. La imagen femenina en las colecciones del Museo de Málaga*¹¹. Fabulaciones sobre la mujer, a través de la colección de pinturas y esculturas del Museo de Málaga abordaba aspectos significativos de

⁶ RODRÍGUEZ MONFORT, N., La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de ESO en Cataluña en Investigación en la escuela, nº56, pp. 55-66.

⁷ AA.VV., Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (PNEP), p.10 [Consultado: 23/12/2015] [<http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html>]

⁸ ARJONES FERNÁNDEZ, A., Apuntes para un Manual de buenas prácticas para la participación ciudadana en la Gestión del Patrimonio Cultural en Andalucía en *Periférica*. Revista para el análisis de la cultura y el territorio, nº16, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2015, pp. 45-50.

⁹ AA.VV., Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [Consultado: 23/01/2016] [<http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html>]

¹⁰ Los objetos hablan. Museo del Prado [<https://www.museodelprado.es/actualidad/exposicion/los-objetos-hablan-colecciones-del-museo-del-prado/91063189-3148-4cb8-821a-f208ea767e27>](7/03/2016)

¹¹ Fabulaciones sobre la Mujer. Museo de Málaga. [<http://maa.centrodeestudiosandaluces.es/index.php?mod=exposiciones-temporales&id=15>][consultado: 12/02/2016]

la imagen de la mujer como la belleza interior frente a la belleza corporal a través del gran formato de Enrique Simonet y Lombardo: El juicio de Paris; el rol de la mujer en el circo; ... Pero no caigamos en un error, en esta exposición no se utilizaba la obra de arte como ilustración de la facetas de la imagen femenina, sino que en paralelo los argumentos de la imagen femenina se explicaban tipos de soporte, pinceladas, toques impresionistas en la pintura española, el aprendizaje en la Academia de Bellas Artes durante el siglo XIX... Ciertamente, interpretamos que a través de esta exposición temporal se educaba en el valor artístico así como en igualdad pero con el valor añadido que supone el contacto con la obra de arte.



1. Fabulaciones sobre la mujer. La imagen femenina en las colecciones del Museo de Málaga

*Manet/Velázquez: The French Taste for Spanish Painting*¹²; así como también *Greco, Velázquez, Goya. Spanische Malerei aus deutschen Sammlungen*¹³; o *Brushstroke (Pincelada)* una monográfica de la pintura que Lichtenstein, en la que el Museo Reina Sofía reflexionaba sobre la pincelada¹⁴; estos podrían ser algunos de nuestros recursos didácticos para esa unidad didáctica sobre pincelada que aún hoy se echa en falta en las Programaciones Didácticas de Historia del Arte para Segundo de Bachillerato . “ La mancha de color”, el “non finito” podrían ser dos de los contenidos presentes en una unidad didáctica sobre “pincelada” en la que los alumnos observan, analizan e interpretan obras de El Greco, Il Parmigianino, Velázquez, Goya, Picasso y Lichtenstein.

3. La pincelada como contenido transversal

Recientemente hemos concluido la Primera edición traducida al español y comentada de “La vida del *graziosissimo* pintor Francesco Mazzola llamado “Il Parmigianino” de Ireneo Affó (1784). Nos preocupa que la renovación de contenidos como “el non finito” y la mancha de color que procura esta investigación no lleguen a las aulas de bachillerato así como tampoco al aula de Didáctica de las Ciencias Sociales, para asegurarnos de que estos conocimientos se

¹² *Manet/Velázquez: The French Taste for Spanish Painting*, The Metropolitan Museum of Art, Nueva York. Del 4 de marzo al 8 de junio de 2003

¹³ *Greco, Velázquez, Goya. Spanische Malerei aus deutschen Sammlungen*, Bucerius Kunst Forum, Hamburgo, 18 de mayo al 21 de agosto 2005, Staatliche Kunstsammlungen Dresden Gemäldegalerie Alte Meister, Dresde, 17 de septiembre 2005 al 2 de enero 2006, Szépművészeti Múzeum, Budapest, 21 de enero al 30 de abril de 2006.

¹⁴ *Brushstroke (Pincelada)*. Museo de Arte Reina Sofía [<http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/brushstroke-pincelada>](consultado: 8/01/2016)

trasvasan nos hemos propuesto sintetizar los contenidos más significativos en torno a la pincelada manierista.



Santa Margarita, la Virgen, el Niño y otros santos, de Il Parmigianino (1503-1540) (231 cm. x 180,3 cm) Museo del Patrimonio Municipal de Málaga (España)

El lienzo *Santa Margarita, la Virgen, el Niño y otros santos* (231 cm. x 180,3 cm) fue donado como obra de Il Parmigianino (1503-1540), para que formara parte del patrimonio del Hospital Noble. Hoy se expone en el Museo del Patrimonio Municipal de Málaga desde su inauguración en 2007. Este lienzo se documenta como obra de mano de Il Parmigianino valorando la trayectoria de la misma, fundamentalmente las circunstancias que afrontó la pieza durante las Campañas Napoleónicas; así mismo por la singularidad que supone la alternancia de pinceladas de distintos toques de pincel en una misma composición plástica¹⁵.

El lienzo con *la Virgen, el Niño, Santa Margarita y otros santos*, de la colección del Ayuntamiento de Málaga, representa un grupo central formado, por Santa Margarita tocada con halo de santidad arrodillada ante las piernas de la Virgen, se postra ante el Niño y le sostiene delicadamente el rostro. Santa Margarita y el crucificado que sostiene San Jerónimo, son los únicos personajes que se distinguen con nimbo. El Niño en una actitud muy humanizada y cotidiana, se representa apoyándose sobre Santa Margarita, mirando los ojos de la santa. En paralelo, en este primer plano en profundidad, pero en el ángulo inferior derecho del lienzo, se identifica la cabeza en escorzo de un animal mitológico, un dragón. La virgen, representada sedente sostiene sobre su regazo al Niño e incluso ejerce como punto de apoyo de Santa Margarita lo que nos lleva a presumir que Santa Margarita se ha agachado, arrodillado, para acariciar y sostener la cabeza del Niño. Curiosamente, aunque estamos ante una virgen madre (madonna), debemos llamar la atención sobre la cabeza de la virgen ya que en vez de observar el asunto principal, esto es el encuentro entre Santa Margarita y el Niño, se inclina hacia el lado opuesto al igual que su mirada. De esta forma la disposición de la cabeza de la Virgen abre la composición circular que podríamos haber identificado entre los tres personajes principales; es más, la Virgen es el único personaje que no atiende a la escena principal, ya que tanto los personajes que se disponen en el segundo plano en profundidad al igual que la Virgen, nos referimos a Agustín a la izquierda y San Jerónimo a la derecha, contemplan el encuentro entre Santa Margarita y el Niño. El arcángel San Miguel, que se localiza en un tercer plano en profundidad, no observa lo que acontece, sino que dirige su mirada al espectador. El arcángel san Miguel aparece portando un crucifijo, nos llama la atención la precisión y detalle concedidos por Il Parmigianino a la representación de las alas del arcángel. A modo de fondo de esta escena, Il Parmigianino dispone un cielo nocturno, y entre el grupo y el cielo un árbol a la izquierda.

¹⁵ ARJONES FERNÁNDEZ, A., El valor histórico artístico del lienzo de La Virgen, el Niño, Santa Margarita... en Santa Margarita de Il Parmigianino en la Colección del Ayuntamiento de Málaga. Málaga: Ayuntamiento de Málaga, 2015, pp. 36-60.

Il Parmigianino era un gran dibujante, esta cualidad ya la destaca Vasari y sobre ella profundiza Ireneo Affó desde sus primeros trabajos, de hecho en esta obra en la configuración del grupo central y el árbol del fondo, predomina el contorno así como emplea una pincelada pulida, académica, de la que en ningún caso vamos a poder identificar el toque de pincel, su aplicación del óleo no imprime expresividad a la obra. Debemos prestar atención a las calidades matéricas que se incluyen en esta obra, la textura de la piel de armiño en el cuello de la capa de Santa Margarita, la textura de los bordados sobre el amarillo de su capa¹⁶, las piedras preciosas de la tiara de San Agustín, la fina tela del velo que porta la Virgen sobre los cabellos e incluso la sutileza a la hora de representar el cabello de la virgen y Santa Margarita con una textura distinta a la del cabello del Niño y la barba de San Agustín¹⁷. Técnicamente estas texturas se han resuelto a partir de capas de pintura finales que precisan, dan calidad y textura en superficie. La técnica de ejecución es óleo sobre lienzo, la pincelada resulta bastante académica, muy pulida en la figura de Santa Margarita, sus ropajes, manos; también emplea una pincelada realmente imperceptible para la Virgen, el Niño y San Miguel; en cambio, observamos perfectamente un cambio en la ejecución de la imagen de San Agustín y San Jerónimo; en estas figuras aplica una pincelada abocetada, de mancha de color. La pincelada es abocetada, *non finito* – se trata de un recurso propiamente manierista, como veremos a continuación-. El predominio de la mancha de color, la liberación del color con respecto al contorno resulta una innovación técnica que elogió el Padre Affó como tomó en consideración Freedberg¹⁸.

Podemos interpretar cierta expresividad en la pincelada ya que no parece gratuito el hecho de que Il Parmigianino cambie la técnica de ejecución de tal forma que podemos diferenciar a través de este aspecto los personajes principales, Santa Margarita, la Virgen, el Niño y el Arcángel san Miguel, representados con una pincelada académica; de los secundarios, San Agustín y San Jerónimo, distinguidos con pincelada abocetada. En este sentido queremos hacer una primera llamada de atención, porque efectivamente valoramos la alternancia en la técnica de ejecución como una clave manierista – este aspecto lo retomaremos más adelante-. Cabe destacar también, la ejecución de veladuras en los rostros, principalmente en el del arcángel San Miguel, Santa Margarita...

Por tanto, la *Virgen, el Niño, Santa Margarita y otros santos* diferencia una primera y segunda etapa en la obra de Il Parmigianino desde el punto de vista plástico. La alternancia de distintas pinceladas y la expresividad del trazo, evidencian que Il Parmigianino está avocado al *non finito*, a la pincelada abocetada sobre la que Vasari insistió e interpretó como una huella de la naturaleza de investigador incansable del artista que fue Il Parmigianino¹⁹. La pincelada abocetada traduce el *non finito* que Miguel Ángel había plasmado en obras como la *Pietà Rondanini*, a la pintura; la pincelada abocetada implica creación, expresión pero no nos referimos a la expresión de los personajes representados sino del ejecutor de la obra, es decir Il Parmigianino se deja sentir en esta obra, se auto-reconoce artista, deja que veamos su *tempo* o cadencia, y él decide, con independencia de los criterios de los tratados de pintura que regían en el siglo XVI, que en determinados espacios de esta obra de *Virgen, el Niño, Santa Margarita y otros santos*, como por ejemplo San Jerónimo, la obra con esta factura abocetada

¹⁶ La textura de la capa de Santa Margarita, la textura de bordados que ofrece, ya la había empleado Il Parmigianino en el lienzo de la Conversión de San Pablo (finales 1527) (Kunsthistorisches Museum, Vienna); sendas obras aluden a la conversión. Pues bien, nos planteamos que Il Parmigianino concibe esta tela de color amarillo que finge estar decorada con bordados esgrafiados como un atributo iconográfico que interpretamos en relación con la condición de divino, de tal forma que Il Parmigianino dispone esta tela a los personajes que han pasado de su condición humana a la divina. A nuestro juicio, esta es otra de las claves de modernidad, manierismo, de Il Parmigianino desde el momento en que crea su propia iconografía. Sin duda, la creación de códigos iconográficos propios se dará en el arte europeo desde finales del siglo XVIII, un ejemplo lo tenemos en la obra de Goya, Picasso

¹⁷ Freedberg, *op.cit.*, p. 78.

¹⁸ “Ciertos lugares, que no parecen terminados, muestran grandes toques maestros, sobre los que había reparado ligeramente Albano; y su efecto maravilloso bien se conoce conforme nos alejamos de la pintura, porque se desvanecen ante el ojo, y parece que todo esta finalizado con escrupulosas degradaciones” Freedberg, S.J. (1950) *Il Parmigianino. His Works in painting*. Cambridge, Harvard University Press, 1971, p. 140.

¹⁹ En este sentido, a la hora de valorar la pincelada abocetada como un aspecto positivo, un síntoma de búsqueda de nuevas técnicas plásticas en la obra de Il Parmigianino, la argumentación de Vasari no ha tenido detractores, sino que la literatura científica sobre Il Parmigianino le ha dado continuidad aunque según Ireneo Affó: los hombres de su tiempo no supieron entender esta característica. Véase, Affó, Vida del graziosissimo Francesco Mazzola... p.32

está perfectamente concluída. En la *Virgen, el Niño, Santa Margarita y otros santos*, Il Parmigianino decide cuando la obra está lista, cuando es arte²⁰.



Detalle del “non finito” en el lienzo *Santa Margarita, la Virgen, el Niño y otros santos*, de Il Parmigianino (1503-1540) (231 cm. x 180,3 cm) Museo del Patrimonio Municipal de Málaga (España)

Debemos valorar que Velázquez desde 1656 gozaba de reconocimiento internacional como maestro de la composición en el arte de la pintura. Las veladuras, superposición de finas capas de pigmento blanco aglutinadas con aceite sobre superficies policromadas con otros tonos, como podemos contemplar en la copa del *Aguador de Sevilla* no sólo conceden al pintor la oportunidad de representar la transparencia del cristal sino que evidencian el dominio del pincel para plasmar las texturas de los distintos materiales. En suma la veladura es un artificio plástico del que se sirve el pintor en su interés por el *realismo* (mímesis de la realidad) . Así mismo, en relación a la pincelada de Velazquez cabe subrayar su evolución hacia la mancha de color de tal forma que a través de sus lienzos se percibe la evolución desde una pincelada académica y pulida, como en la copa del Aguador, hasta que Velazquez se deshace del dibujo, de la línea y apuesta por la mancha de color, por el “non finito” que pudo contemplar durante sus estancias en Italia a través de la producción escultórica de Miguel Ángel y Bernini, y en la pintura de Il Parmigianino. El “non finito”, la mancha de color inunda *Las Meninas*, lienzo del que siglos más tarde aprenderá Goya la “mancha de color”.



La familia de Felipe IV: Las Meninas de Velazquez (Madrid, 1656) Museo Nacional del Prado

²⁰ De acuerdo con la pincelada *non finito* de Il Parmigianino en esta obra de 1528-1530, merece subrayar el hecho de que justamente en virtud de este aspecto, esta obra ofrece un valor histórico-artístico, testimonia el ejercicio del *non finito* en la pintura realizada en Bolonia entre 1528-1530. Il Parmigianino se vincula a la escuela del *disegno*, y sin embargo, como acabamos de ver, ejecuta esta técnica del non finito que implica predominio de la mancha de color sobre el contorno como ya puso de manifiesto Freedberg. Por otro lado cabe comentar que esta pintura realizada entre 1528-1530, nos ayuda a comprender la recepción del *non finito* en Velazquez, en suma el predominio de la mancha de color sobre el contorno al que progresivamente asistimos, conforme Velazquez desarrolla sus viajes a Italia, desde la obra *Felipe IV de castaño y plata* (1631-1636) hasta las *Hilanderas* (1657).

Ante el lienzo de *Las Meninas* siempre nos preguntamos si estamos ante un retrato de grupo o una escena cotidiana como la del pintor en su taller. Además de la diversidad de interpretaciones que ofrece esta obra resulta significativo el hecho de que la pincelada de Velázquez en el Aguador de Sevilla es pulida, académica no podemos identificar el trazo ni el toque de pincel, ahora es mancha de color. Velázquez ha dejado atrás la figura, ha desdibujado la línea para conceder total protagonismo a la mancha de color. La pincelada de Velázquez en *Las Meninas* está cargada de óleo, nada tiene que ver con la que empleó para la anatomía de “La Venus del espejo”; en esta ocasión estamos ante una pincelada abocetada, mancha de color. En *Las Meninas* identificamos la mancha de color en el pelo de la infanta o la mano de Velázquez, incluso observamos que el aposentador real es una mancha de color un “non finito”.

Sin lugar a dudas en *Las hilanderas* de Velázquez el protagonista es el tema o contenido, pero Velázquez a diferencia de lo común, profundiza en las posibilidades que ofrece la profundidad para integrar un doble contenido; de esta forma presenta un tema en primer plano y un segundo tema al fondo. En cualquier caso no podemos olvidar que Velázquez establece una estrecha relación entre las dos escenas, no se trata de un rompimiento de gloria, sino de un encabalgamiento de la imagen del primer plano con la escena del fondo de la composición.

Sin duda en “*Las Hilanderas*” la mancha de color ya está presente en todos los personajes, tanto en las señoras que están hilando como en la representación mitológica del fondo. Les propongo que comparen esta pincelada, este toque de pincel, con el que Velázquez nos mostró en su etapa sevillana, en la copa del Aguador de Sevilla - ¡espectacular! Velázquez se siente artista no se limita a los cánones del academismo, los rebasa-

Francisco de Goya aprendió la mancha de color de Velázquez, estudio expresamente sus lienzos ya que desde 1785 ejerce como pintor de corte, primero al servicio de Carlos III, seguidamente para Carlos IV y Fernando VII; es decir tiene acceso a las colecciones reales y rentabiliza estas circunstancias para analizar la producción del gran maestro, Velázquez. La trayectoria de Goya ofrece una clara evolución que va desde la pintura delineada hasta el predominio de la mancha de color. Para comprender este proceso debemos recordar su amplio conocimiento de la pintura de Velázquez. Ahora bien, mientras Velázquez es el maestro del espacio, en sus lienzos todo tiene cabida, Goya se preocupa más por la expresividad. Por tanto, la mancha de color en los lienzos de Goya hay que interpretarla como un recurso para dotar sus obras de expresión de ahí que hablemos de una pincelada expresionista. Además, en determinadas obras Francisco de Goya plasma el color atendiendo a la influencia de la luz, por tanto en estas obras tendremos además que comentar que la pincelada de Goya anticipa el impresionismo. En líneas generales, no podíamos dejar de comentar la temática en las obras de Goya y en qué medida podemos justificar a través de los temas de sus óleos su evolución desde un pintor de corte hacia un pintor romántico.

La *Maja desnuda* forma parte de la sección de retratos. Este género fue uno de los más trabajados por el artista, aspecto comprensible si valoramos su ejercicio como pintor de corte. No obstante, Goya no sólo retrata la apariencia, la figura del representado sino que también su carácter. La serie de las majas resulta bastante representativa en este sentido ya que la expresividad de la retratada se concentra en su mirada, y ésta pasa a ser el punto central de la obra. Es más, justamente la mirada de la retratada es la que refuerza el realismo del lienzo. Así mismo, llama la atención el dominio de las veladuras en la representación de los enseres; por otro lado cabe comentar el uso de muy distintas pinceladas en esta composición la pincelada minuciosa para el cabello frente al difuminado que emplea para el claroscuro del fondo de la composición. El estudio de la anatomía concede una cita al contraposto de las Venus del Helenismo y el foco de luz frontal y blanca acompañado del estudio de las sombras que descansan sobre los almohadones nos habla del estudio de la pintura barroca más académica.

La mancha de color que define el lienzo de los *Fusilamientos del 3 de mayo*, la identificación de Goya con los madrileños que murieron por defender a Fernando VII frente a la invasión francesa, así como la plasmación de los colores a partir de la influencia que sobre ellos ejerce la luz blanca del quinqué, nos permiten justificar que este lienzo es una obra romántica por su

temática; expresionista por la pincelada vigorosa que desdibuja las manos de los fusilados e impresionista por el estudio de la luz sobre los colores. Goya en el *Coloso* mantiene en la mancha de color y ahora suma una gama de pigmentos negros y tierras que contribuyen a la carga expresiva de la obra. Además la aplicación del óleo sobre el lienzo ya no se reduce a diversos pinceles sino que además introduce la espátula, técnica que también afianza la expresividad de la obra.

4. Conclusión

La didáctica del valor artístico en el currículo de Segundo de Bachillerato en Andalucía. La pincelada como contenido transversal, pone de manifiesto la necesidad de renovar la didáctica del valor artístico en el marco de las Ciencias Sociales. Propone la incorporación de estrategias didácticas puesta a punto en exposiciones temporales y proyectos museológicos, valorando que a día de hoy en nuestras instituciones culturales se ofrecen proyectos en los que subyace una didáctica del valor artístico que rebasa, renueva, la metodología que nuestros alumnos de Segundo de Bachillerato plasman a través de la prueba de Selectividad. Sin duda, es necesario rentabilizar la posibilidad que nos ofrece el Plan Nacional de Educación Patrimonial cuando se propone establecer una mayor conexión entre nuestras instituciones culturales y el aula. Finalmente, sintetizamos una reflexión sobre la pincelada manierista como contenido transversal para la materia de Historia del Arte de Segundo de Bachillerato. En suma, los alumnos son la consecuencia didáctica de sus profesores, está en nuestras manos que la Historia del Arte vuelva a estar entre las competencias que brindan al ciudadano de hoy capacidad para decidir y aprender a lo largo de la vida.

EDUCAR EN EL PATRIMONIO DESDE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA EN INFANTIL Y PRIMARIA

Alfonso Revilla Carrasco

Carolina Fustero Gerique

Cristina Gracia Blanco

Raquel Azuara Magallón

Universidad de Zaragoza

alfonsor@unizar.es

Resumen

Una de las formas que nuestra sociedad posee para transmitir su cultura es a través del legado que esta nos deja, es decir, el patrimonio. En este artículo nos centraremos en como el patrimonio cultural nos ayuda a conformar identidades y la importancia de que este sea trabajado y mostrado desde edades tempranas, en la educación del siglo XXI. Para ello trabajaremos sobre unas bases que nos ayuden a explicar la importancia de la educación patrimonial con vistas hacia el futuro, así como mostrar que la enseñanza de este ámbito, forma identidades culturales e individuales.

Palabras clave

Educación Plástica, patrimonio cultural, Educación Infantil, Educación Primaria, identidad, Huesca.

LAS ARTES VISUALES, SU IMPORTANCIA Y CAMBIO EN LA EDUCACIÓN

Muchas son las teorías sobre las artes visuales, desde el constructivismo social, en el cual el individuo se forma a través de las realidades sociales, hasta las teorías que nos hablan de la formación del individuo a través únicamente de su historia.

Según Steinberg y Kincheloe (2000) se denomina pedagogía cultural, a aquello que tiene que ver con el papel que juega el universo visual y la cultura popular fuera de la escuela en la conformación de las identidades. Mientras que pedagogía escolar, se denomina a lo que la escuela enseña y los valores que pretende transmitir en su propuesta educativa.

Aunque la sociedad actual está mentalizada sobre la educación del arte, pocos son los estudios sobre métodos para su enseñanza en las aulas, y aquellos pocos métodos de los que disponemos no cuentan con guías para su correcta utilización o interpretación.

“Hoy un docente, o cualquier persona interesada por la educación, que quiera comprender lo que está aconteciendo en el mundo en el que vive y, sobre todo, que trate de acercarse a lo que afecta a la construcción de la identidad de los niños, las niñas y los adolescentes, no se puede limitar a saber la asignatura o a tener unos conocimientos de psicopedagogía” (Fernando Hernández, Congreso Ibérico de arte-educación. Porto, Portugal, Noviembre de 2001)

El individuo se forma a través de aquello que conoce con su experiencia. Es necesario un nuevo replanteamiento del sistema educativo que nos ayude a conocer otros saberes y otras formas de explorar e interpretar nuestra realidad que las que ya conocemos. No podemos seguir basando la finalidad educadora en transmitir unos conocimientos rígidos que se reflejen principalmente en libros de texto.

EL PATRIMONIO COMO LEGADO

Hay numerosas concepciones a cerca de lo que se refiere la palabra patrimonio. Vygotsky basa su teoría del desarrollo en la dinámica vital, y por consiguiente en las prácticas humanas y las interacciones sociales, las cuales constituyen lo que él denomina patrimonio.

Por otra parte, Rickenmann, concibe el patrimonio como un conjunto de sucesos que dan lugar a una experiencia duradera, a través de la cual otras experiencias adquirirán sentido formando una historia.

Otras concepciones consideran el patrimonio como aquellas herramientas para construir mundo. Ballar y Juan (2001) transmiten la idea de patrimonio como aquello que se puede considerar una herencia colectiva cultural del pasado que conecta a los seres humanos con el presente, mientras que para Cuéllar y Herrero (2004) esta idea consiste en el legado que las generaciones transmiten de una a otra con el propósito de dejar huella del pasado.

Podemos plantear el patrimonio como la consideración de todo aquel elemento o suceso, ya sea inerte o no, que generaciones pasadas dejaron como legado a nuestro presente, para enseñarnos su historia y que posteriormente servirán con el mismo propósito a las generaciones futuras, las cuales irán aumentando conforme pase el tiempo.

Tal y como la UNESCO nos dicta: “El patrimonio cultural de un pueblo comprende las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas, surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan sentido a la vida, es decir, las otras materiales y no materiales que expresa la creatividad de ese pueblo; la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas. El patrimonio es el legado que recibimos del pasado, lo que vivimos en el presente y lo que transmitimos a las futuras generaciones. Nuestro patrimonio cultural y natural son fuentes insustituibles de vida e inspiración, nuestras raíces, nuestros puntos de referencia y de nuestra identidad”. (UNESCO, 1982)

PATRIMONIO, PORQUE Y COMO SE HA DE ENSEÑAR

“La escuela, junto con el museo, constituye el organismo adecuado en la formación del alumnado, futuros ciudadanos, para su conocimiento, valoración y respeto, por lo que es fundamental desarrollar nuevas propuestas que permitan una integración más significativa del patrimonio artístico en la educación”. (Calaf y Fontal, 2010)

Vivimos en una época de sociedades cambiantes, donde cada generación es distinta tanto a su predecesora como a aquellas que la siguen. Esto nos lleva a continuos cambios en todos los ámbitos de nuestra vida, especialmente en aquellos relacionados con nuestro entorno social.

Al ser una sociedad en continua evolución nuestras tradiciones y vivencias quedan expuestas a través de nuestras manifestaciones artísticas.

Numerosos estudios, como el que realizó Pérez-Rubín en 2001 (La creatividad y la inspiración intuitiva: Génesis y evolución de la investigación científica de los hemisferios cerebrales), demuestran que así como algunas de las áreas estudiadas por lo niños únicamente trabajan uno de los hemisferios del cerebro, a través del arte se pueden llegar a trabajar ambos.

El arte es una forma de expresión y concepción del mundo y para entenderlo debemos poner en funcionamiento nuestro pensamiento. Como decía Read en 1980: “El arte ha sido y es todavía el instrumento esencial en el desarrollo de la conciencia humana”.

Centrándonos particularmente en el patrimonio cultural constatamos que: “A pesar de la gran oportunidad que tiene la educación actual de contribuir a la difusión de nuestro patrimonio, esta queda desaprovechada entre otras cosas por la práctica escolar”. (Ávila, 2001, p.22)

Como ya hemos hablado antes, el patrimonio nos cuenta una historia del lugar donde se halla y se convierte en elemento de referencia, formando parte de la identidad del lugar y de sus habitantes. Si pasamos a tratar el tema de cómo se enseña patrimonio en la escuela llegamos a la conclusión de que con el tiempo el método de trabajo ha ido evolucionando. Anteriormente el patrimonio era mostrado a los alumnos de forma unilateral, basándose en el trabajo pasivo y en las enseñanzas del maestro y los libros. Para ello, contaban con materiales didácticos como son las fichas, líneas de tiempo, esquemas... dejando al aprendizaje a merced de la memoria y no de la experiencia.

Poco a poco, se han ido creando nuevas formas de enseñanza en cuanto al patrimonio se refiere. Estos nuevos métodos son recursos más visuales y activos en los que la participación tanto de alumnos como de profesores juega un papel fundamental. Con estos métodos nos referimos a vídeos, visitas culturales, museos (tanto virtuales como reales), etc.

Estas formas de aprendizaje deben ir acompañadas de experiencias para que su aprendizaje sea más significativo. El propio niño es el que debe realizar actividades que le lleven al aprendizaje de lo que el patrimonio que está viendo significa tanto para su sociedad como para él mismo.

De este problema, se han hecho eco instituciones como los museos, en los cuales una visita guiada, ya sea por el profesor como por el guía, no es suficiente para que los niños comprendan el valor cultural de ese patrimonio, ya que estos acaban saliendo con la impresión de aprender mucha cultura pero no entenderla.

Así pues llegamos a la conclusión de que el patrimonio debe ser enseñado a través de talleres de carácter práctico, los cuales sean motivadores y en los que los niños participen en su propio aprendizaje tanto a nivel intelectual como social.

LA IDENTIDAD FORMADA A PARTIR DEL PATRIMONIO

La palabra identidad, proveniente del latín *identitas* (lo mismo) nos lleva con su propio significado a que lo que realmente nos referimos con el concepto de identidad cultural, es a que un colectivo de personas las cuales comparten algún rasgo cultural puede sentir un mismo elemento como suyo.

La formación de la identidad es un proceso complejo que nunca llega a concluir en la persona, puesto que durante toda nuestra vida irá cambiando y ampliándose. Sin embargo, es necesario comenzar a formarla desde edades tempranas, y que el niño forme con ella su propia personalidad y concepto de sí mismo.

Tomamos la identidad como una idea, no como un objeto ni un sentimiento, sino como la concepción que cada persona tiene de sí misma y cuáles son los apartados que la forman.

Cada día y con cada experiencia desde edades tempranas vamos experimentando sensaciones y conociendo personas o lugares que formaran parte de nuestra identidad, desde la familia hasta en el colegio, el niño ira formando su propio concepto de sí mismo. Por ello podemos asegurar que la identidad necesita de la sociabilización tanto con las personas como con el medio. El niño debe comenzar por formar su propia identidad, sin embargo, para ello debe comprender que no forma parte únicamente de una identidad individual, sino también de una colectiva, que es parte de un grupo social.

Una vez comprendido esto comenzamos a expandir nuestra identidad introduciendo el medio cultural que tenemos a nuestra disposición. Todos formamos parte de una sociedad, dentro de ella de un grupo social y todo esto se da en un lugar. El lugar al que pertenecemos, en el que nos criamos o en el que vivimos y del que nos sentimos ciudadanos.

Una de las partes que conformaran nuestra identidad será la de nuestro patrimonio cultural, aquellas cosas o lugares que entendemos como nuestras y que forman parte de nuestra vida igual que pudieron formarla en generaciones pasadas y que nos gustaría que lo hicieran en generaciones venideras. Lo mismo ocurre con la identidad patrimonial. El patrimonio es algo cambiante, evoluciona con el tiempo, recreándose o simplemente apareciendo como elementos nuevos. Esto nos puede llevar a cambiar la visión de nuestras identidades.

Para que un elemento de nuestro patrimonio forme parte de nuestra identidad es necesario saber de él, debemos conocer su historia y el por qué de que ese elemento sea importante.

La enseñanza de la identidad cultural hace que los niños refuercen su idea de persona haciendo suyos los elementos que les rodea, pero para conseguir esto es fundamental educarlos en el respeto. Es importante hacer comprender a los niños que el respeto es una parte fundamental en nuestras vidas, y que para la conservación de aquello que sentimos como nuestro es necesario una actitud respetuosa y ayudar en su conservación, no únicamente de nuestro patrimonio, sino también del de los demás.

Referencias bibliográficas

Antolino Husillos, B. (2013). Propuesta de intervención educativa en educación infantil. Aprender a conocer nuestro patrimonio: una mirada al pasado desde el presente y hacia el futuro. Trabajo de fin de grado. Palencia: universidad de Valladolid.

Arévalo, J. M. (2004).La tradición, el patrimonio y la identidad. Dialnet, 60, (3), págs. 925-956.

Ávila Ruiz, R.M. y Rico Cano, L. (2004) .Los museos virtuales. Nuevos ámbitos para aprender a enseñar el patrimonio histórico-artístico. Una experiencia en la formación de maestros. Dialnet, (1).

Ciselli, G. (2011). El patrimonio cultural: entre la identidad y el ambiente. Revista E-rph, (9), 1-19.

Cuenca Lopez, J.M. y Estepa Giménez, J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. Dialnet, (5), Págs. 45-57.

Fernandez, O. M. (2009). Educación y patrimonio. www.csif.es/andalucia/.../OLGA%20MARIA_MORENO_1.pdf. [Consulta: 23 de Marzo]

Gómez Ferri, J. (2004). Del patrimonio a la identidad. La sociedad civil como activadora patrimonial en la ciudad de Valencia .Gazeta de Antropología, 20(9), 1-12.

Huesca. Iglesia de San Pedro el viejo. <<http://www.romanicoaragones.com/3-Somontano/990394-HU-SPedro20.htm>> [Consulta: 14 de Mayo de 2015].

Ibarra, M y Ramírez, C. Educación patrimonial en Chile. Una propuesta para el desarrollo de la identidad local [versión electrónica]. Revista America patrimonio educación patrimonial, (3).

Molano, O. L. (2007).Identidad cultural. Un concepto que evoluciona. Revista Opera, 69, (7), pp. 69-84.

Parroquia San Pedro el Viejo (Ed.). (2004). San Pedro el Viejo. Su historia, su arte (Guía). Huesca

Sánchez Luque, M. (2005). La gestión municipal del patrimonio cultural urbano en España. (Tesis doctoral). Málaga: Universidad de Málaga, Departamento de Historia del Arte.

Valdera López, G. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico en la Educación primaria www.eduinnova.es/monografias2010/dic2010/patrimonio.pdf > [Consulta: 27 de Abril,2015]

Wamba Aguado, A. M. y Jiménez Pérez, R. (2005). La enseñanza y difusión del patrimonio y la alfabetización científica: relaciones ciencia, tecnología, sociedad y patrimonio. <ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc.../edlc_a2005nEXTRAp58ensdif.pdf>. [Consulta: 12 de Marzo, 2015]

EDUCACIÓN DIFERENCIAL EN EDUCACIÓN PLÁSTICA A TRAVÉS DEL ARTE NEGROAFRICANO DE LAS CULTURAS DOGÓN, BAMANA, MOSSI, BOZO Y BAULE

Alfonso Revilla Carrasco

Daniel Rodríguez Lanzarote

Álvaro Sesa Lanau

Javier Noguero González

Universidad de Zaragoza

alfonsor@unizar.es

Resumen

El arte africano normalmente es ignorado o dejado de lado en nuestro sistema educativo, tanto por razones históricas como políticas. En la actualidad, una parte significativa de los niños que empiezan el curso son inmigrantes de culturas negroafricanas muy distintas a la nuestra. La intención de este proyecto es acercar la cultura y el arte africano a las aulas. No solo es necesario integrar a los inmigrantes negroafricanos en nuestra sociedad sino también adaptarnos a su forma de ver el mundo. Las culturas negroafricanas que vamos a tratar en el proyecto son: Dogón, Bamana, Mossi, Bozo y Baule.

Introducción

Por supuesto es obvia la presencia de alumnos de diferentes culturas en nuestras aulas, como también lo es una concepción comprensiva y crítica de la escuela. Ambos paradigmas no parecen ser capaces de dar respuestas aceptables, al menos hasta que no se libere de sus planteamientos, un eurocentrismo exacerbado que está presente en los contenidos curriculares de las diferentes materias.

A las aulas se han ido incorporando alumnos con culturas diferenciadas. Estos alumnos son sin duda diferentes, como hemos de aceptar otro tipo de diferencias en el seno de nuestra sociedad. El sistema educativo ha de incorporar a estos alumnos y el hecho de incorporar una persona implica también incorporar su bagaje cultural. Nuestro desconocimiento de las culturas subsaharianas mediatizado por la historia, los medios de comunicación, junto con otros intereses de tipo político o económico, ha derivado en prejuicios perniciosos, y en ningún sentido vanales. Hemos de intentar corregir estas posiciones.

Nuestro trabajo se centra en buscar la posición de los objetos tradicionales subsaharianos en el marco occidental, así como su estudio de contexto, para poder insertarlo en nuestro marco educativo; esto es, proponer un planteamiento de una didáctica en arte negroafricano.

Muchos de los alumnos que entran en nuestro sistema educativo son de origen subsahariano, con una cultura y unas costumbres muy diferentes a la nuestra y el arte nos permite mostrar una cultura y una forma de ver el mundo diferente, tanto a unos alumnos como a otros.

Desarrollo

Para este proyecto, prepararemos una presentación en la cual los niños podrán descubrir el arte africano, su importancia y la fuerza de su cultura a través de una serie de actividades que se realizarán tras una breve explicación de su contenido. Las organizaremos de la siguiente manera:

-A partir de diferentes paneles donde se les plantean interrogantes.

EL SENTIDO DEL ARTE

¿Sabías qué...?

Algunas máscaras usadas por culturas como la dogon son tan importantes que solo pueden ser usadas (o incluso tocadas) por los miembros de un grupo selecto, los Awa, que realizan algunos de los rituales más importantes.

Responde a estas preguntas indicando a que figura o máscara se refiere:

- ¿Cuál es usada durante rituales funerarios?
- ¿Hay alguna que represente la fertilidad? ¿Si la hay, cuál?
- ¿Cuál de ellas podría encontrarse más en Mali que en otras zonas?
- ¿Cuál tiene los rasgos humanos más precisos de las cuatro?



-Usando un mapa de África, realizaremos una actividad más dinámica, donde los niños participarán en la localización de los diferentes lugares donde se pueden situar las culturas y sociedades que hemos explicado antes. Para ayudar a dar una imagen a las culturas que tratan de encontrar, usaremos una serie de elementos escultóricos, arquitectónicos y otros que ayuden a dar a los estudiantes una imagen del arte de cada pueblo.

¿Dónde está?

¿Sabías qué...?

Antes de las lluvias, los bamana mandan dos danzarines a los campos para agradecer a sus dioses el conocimiento de la agricultura y también bendecir la cosecha del nuevo año.



Estos objetos se han y quieren volver a su lugar de origen.
Consigue que vuelvan a casa.



-Para interiorizar de una manera más efectiva los nombres de las culturas, repartiremos varias sopas de letras, donde las respuestas serán varios de los pueblos africanos. Para ayudarles mejor y que interioricen más sus características, daremos pistas e imágenes del arte de cada cultura, para que la relacionen mejor.

“BALA PRAS”

¿Sabías qué...?

Algunas de las esculturas que las familias tenían en sus hogares representaban a familiares muertos (sobre todo niños). Cuando realizaban estas esculturas, los trataban como si aún estuvieran vivos: Dándoles de comer, dejándolos a resguardo, etc.

Ordena las letras de tal forma que te muestren la cultura a la que pertenecen estas esculturas:



ODGNO



OZBO

ANABMA



Culturas Dogón

Según cuentan sus tradiciones orales proceden de la parte oriental del Río Níger, donde se les sitúa entre los siglos X a XIII. Hacia principios del s. XIV emigran del oeste de Burkina Faso hacia el norte, donde las historias locales los describen como Kibsi. Alrededor de 1490, se desplazan hacia el sur huyendo de los Mossi de lo que entonces se conocía como el reino Mossi del Yatenga. Terminaron en Bandiagara, zona que según las dataciones con Carbono-14 estuvo deshabitada hasta su llegada. Por otra parte quedan en el norte personas que pertenecían al pueblo Dogón y que no huyeron hacia el sur y que fueron asimilados por la sociedad Mossi y que son conocidos hoy en día como Nyonyose, o descendientes de los primeros habitantes.



cultura: dogón
procedencia: Mali
datación: XX mediados
tipología: figura antropomorfa
precisiones: pareja



cultura: dogón
procedencia: Mali
datación: XX, finales
tipología: figura antropomorfa
precisiones: figura femenina

Las esculturas son preservadas en numerosos tipos de altares, ya sean personales, para la familia, de la lluvia o el mercado. Generalmente, muestran el cuerpo humano de manera simplificada, reduciéndolo a lo esencial. Algunos son más alargados, para enfatizar las formas geométricas. La impresión subjetiva de estas esculturas es una de inmovilidad, aunque también contienen un movimiento latente y cierta majestad.

Las máscaras dogon son fabricadas y usadas para los rituales religiosos y funerarios. Mientras que las máscaras representan aspectos humanos y animales de la vida de los dogon (conejo, antílope o la cabra montesa), su significado más profundo permanece siendo un secreto. Las máscaras solo son llevadas por los miembros del "Awa", una asociación secreta espiritual enmascarada que lleva a los espíritus de los muertos a su lugar de descanso final.



cultura: dogón
procedencia: Mali
datación: XX finales
tipología: máscara
precisiones: máscara frontal

Cultura Bamana

Durante el siglo XVII había dos reinos Bambara: Segu y Karta. En el s.XIX grupos musulmanes derrocaron estos reinos y a partir de entonces y durante los 40 años siguientes son gobernados por diferentes jefes militares musulmanes que tratan de imponer sus creencias a la población. Esta será la situación que encuentran a su llegada los colonialistas franceses

Las máscaras Bamana se utilizan durante los rituales de iniciación, y con motivo de otros eventos como bodas, nacimientos, circuncisiones, decesos, ritos en los que se rinde culto a los antepasados y a la tierra, purificaciones de objetos y seres. Se las hace ofrendas y sacrificios, e incluso se las entierra siguiendo un rito apropiado cuando sus funciones terminan y pierden su carácter sagrado.

identificador: 01_00/Núm. Inv.: C.I.025
025

Colección Particular, Valladolid (España)



cultura: bamana
procedencia: Mali
datación: XX finales
tipología: máscara
precisiones: máscara yelmo

identificador: 00_00/Núm. Inv.: C.I.024
024

Colección Particular, Valladolid (España). Propiedad de Isabel Revilla



cultura: bamana
procedencia: Mali
datación: XX finales
tipología: máscara
precisiones: máscara yelmo

Normalmente el mobiliario pertenece a la esposa. Tanto las sillas como los taburetes también tienen un carácter personal y en sus detalles van incluidas características personales o del prestigio social de su propietario. Al igual que con el menaje, en algunas culturas, se destruyen o acompañan a su dueño cuando este muere.

identificador: 03_00/Núm. Inv.: C.I.026
026

Colección Particular, Valladolid (España)



cultura: bamana
procedencia: Mali
datación: XX mediados
tipología: accesorio personal
precisiones: taburete

identificador: 00_07/Núm. Inv.: C.I.021
021

Colección Particular, Valladolid (España). Propiedad de Isabel Revilla



cultura: bamana
procedencia: Mali
datación: XX finales
tipología: figura antropomorfa
precisiones: figura femenina

identificador: 11_00/Núm. Inv.: C.I.018
018

Colección Particular, Valladolid (España)



cultura: bamana
procedencia: Mali
datación: XX finales
tipología: figura antropomorfa
precisiones: fetiche

Como en la mayoría de esculturas de arte africano, se da mucha más importancia al simbolismo de sus creaciones que a tratar de crear una obra de proporciones simétricas con el cuerpo humano. En algunas tallas, brazos y piernas se alargan o se exageran detalles del cuerpo. Los materiales influyen mucho en el significado de la escultura. En ocasiones especiales, además del empleo de materiales comunes como la piel de animal o la madera, se utiliza restos humanos y diferentes fluidos corporales.

identificador: 00_00/Núm. Inv.: C.I.019
019

Colección Particular, Valladolid (España)



cultura: bamana
procedencia: Mali
datación: XX mediados
tipología: figura antropomorfa
precisiones: figura femenina

Cultura Bozo

Son considerados los habitantes más antiguos de las llanuras situadas entre los ríos Níger y Bani. Hace al menos unos 900 años nació la ciudad de Djenne, creada por comerciantes de otros pueblos a los que permitieron levantar esta zona comercial en su territorio. Durante el transcurso del tiempo, esta población se convertiría en la ciudad más importante del país.

identificador: 12_00/Núm. Inv.: C.I.017
017

Colección Particular, Valladolid (España)



cultura: bozo
procedencia: Mali
datación: XX finales
tipología: máscara
precisiones: máscara casco

Como otras culturas centro africanas, los Bozo usan sus máscaras como una parte muy importante de los rituales (sobre la fertilidad, agricultura y funerarios). La escultura bozo comparte estilo y simbolismo con otras culturas como la Bamana. Ambas culturas comparten mitología y por ello muchas de sus creaciones tienen un objetivo similar.



Cutura Baule

Los Baule forman parte de Ghana, anteriormente eran parte del país Akan. Según cuentan (de manera oral) los Baule emigraron desde el oeste de Ghana hacia su territorio actual hace 300 años, durante la conquista del reino Asante que llevaría a la formación del Imperio Asante. Ante la presión Asante, la reina Baule, Aura Poku, que competía con el rey Asante por la conquista de los estados vecinos, decidió abandonar sus tierras para dirigirse a las tierras que ocupan en la actualidad.

En la escultura Baule no sólo se realiza representaciones antropomorfas del cuerpo humano, sino que también realizan esculturas zoomorfas para tratar de conseguir la energía o atributos de los animales que representan.



Cultura Mossi

El estado Mossi fue fundado en el siglo XVI, cuando los guerreros mossi invadieron poblados vecinos; Dogon, Lela, Nuna, y Kurumbay. Ouagadougou fue proclamada capital del imperio Mossi con Moro Naba al frente, los conquistadores se autoproclamaron como la casta dirigente y los conquistados fueron subordinados ante estos. El poder Mossi fue reforzado tras una alianza con la dinastía Dogomba a comienzos del siglo XVII. De esta manera aguantarán el empuje de los ejércitos Fulani musulmanes procedentes de los estados vecinos. En 1897 los primeros exploradores militares franceses llegaron al territorio Mossi y poco más tarde los someten a la administración colonial francesa. En 1960 Burkina Faso consigue la independencia y Ouezzin Coulibaly, un Mossi, será elegido como primer presidente del nuevo estado.

Al contrario que otros estilos de arte, el africano diferencia a hombres y mujeres sólo por los pechos y los atributos sexuales. No centra su atención en ideales de belleza ya que no tiene ningún canon de belleza establecido.

Identificador: 00_00/Núm. Inv.: C.I.033
033 Colección Particular, Valladolid (España)



cultura: mossi
procedencia: Burkina
datación: XX mediados
tipología: figura antropomorfa
precisiones: figura femenina

Identificador: 00_00/Núm. Inv.: C.I.034
034 Colección Particular, Valladolid (España)



cultura: mossi
procedencia: Burkina
datación: XX finales
tipología: figura antropomorfa
precisiones: figura femenina

Bibliografía

- Huera, C. y Milicua, J. (1996). *Como conocer el arte negro africano*. Barcelona: Edunsa.
- Viadel, M. (2003). *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson Educación.
- Kerchache, J. (1998). *Arte africano Summa Artis: historia general del arte vol 43*. Madrid: Espasa Calpe.
- Willett, F. (2000). *Arte africano*. Barcelona: Destino; London: Thames and Hudson, 2000.
- <http://vafriendsofmali.org/education/teaching-timbuktu/teaching-the-community/dogon-culture-and-malian-religion/>
- <http://www.zyama.com/dogon/pics..htm>
- <http://www.artantiquesesp.com/#!arte-africano-sabana-occidental/c1ay4>
- <http://www.ikuska.com/>

EDUCAR LA IDENTIDAD A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA PARA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Alfonso Revilla Carrasco

Laura Arruego Vilalta

Sofía Avellana Sanz

Marina Espierrez Vega

Universidad de Zaragoza

alfonsor@unizar.es

Resumen

La identidad es un concepto que alude al ser humano en todos los sentidos. En este proyecto se analiza la identidad de la persona a medida que va creciendo y se hace patente su importancia en el reconocimiento y la formación de conceptos a través de la Educación Plástica, desde el patrimonio. La identidad define tanto al individuo como a la sociedad a través de sus manifestaciones, que englobamos en el término patrimonio, y que nos permiten comprendernos tanto histórica como geográficamente, teniendo un importante papel en el desarrollo emocional, afectivo, cognitivo y social del individuo.

Palabras clave: Patrimonio, Educación Plástica, identidad, Educación Infantil, Educación Primaria.

Introducción

La sociedad de hoy en día está inmersa en un mundo lleno de novedades en el campo de la tecnología, siendo las redes sociales un instrumento de socialización de uso diario. Son técnicas que no se trabajan en la escuela y sin embargo, la mayoría de adolescentes que estudian, disponen de una cuenta en alguna red social. Muchas redes sociales precisan crear un perfil personal/social público del propietario para ser conocido por los demás usuarios. Exponiendo esta idea, surge plantear hasta qué punto la identidad se puede vincular hacia este hecho.

En las escuelas, el trabajo de la identidad queda un poco en el aire no siendo algo fundamental dentro de las competencias básicas a conseguir. Desde el punto de vista patrimonial, la educación apuesta en gran medida por enseñar a los alumnos la historia de su país, como ocurre en los cursos de Bachillerato en los Institutos de España. En un segundo plano entra la historia del mundo. Es importante conocer el pasado para avanzar en el presente y mejorar en el futuro. Uno de los caminos para orientarse en esa dirección puede ser a través de la educación artística. "La educación se convierte en uno de los sectores de mayor importancia en la posibilidad de crear valores, habilidades y competencias para la autoexpresión y la comunicación, para fomentar nuevas formas de convivencia en contextos de diversidad y desigualdad cultural. Por ello, necesitamos equilibrar las formaciones que reciben millones de niños y adolescentes, a fin de generar nuevas formas de autoconocimiento, convivencia, cohesión social, construcción y ejercicio de ciudadanía" (Jiménez, Aguirre, y Pimentel, 2009, 10).

Educación e identidad

La educación tendría que trabajar más temas que no se encuentran muy ampliados dentro de las competencias del currículo actual. La educación artística es una posibilidad dentro de la escuela para formar unos instrumentos y competencias que establezcan lazos de pertenencia a una cultura para el ser humano (Abad, 2009).

Actualmente, la influencia de los sistemas capitalistas en los medios de comunicación y sistemas publicitarios, están asociados al consumo de las modas y prototipos que venden los

medios masivos de información. Esto hace que la gente tenga menos opciones a la hora de elegir lo que quieren, por lo que condiciona a un tipo de consumo específico. Sánchez (1997, 65) sostuvo que “los medios manipulan la realidad, inevitablemente cuando elaboran sus mensajes a partir de una materia prima, pero también manipulan las conciencias cuando ocultan ese proceso y ofrecen como la realidad misma aquello que es producto de una selección, un tratamiento y una publicitación”.

La sociedad actual perteneciente al siglo XXI, está llena de innovaciones y tecnologías que permiten avanzar con rapidez en diversos campos. Hoy en día el porcentaje de menores que son usuarios de redes sociales como Facebook, Instagram, Twitter... son altas cifras. Esto queda reflejado en la encuesta realizada por el Gobierno de España en Junio del 2014 sobre “Los hábitos de uso y seguridad de internet de menores y jóvenes de España.” Los resultados muestran que el 66´4 % de los 1506 entrevistados hacen uso de redes sociales. De estos, el 41´9 % utilizan las redes sociales entre una o dos horas al día. No hay duda, las redes sociales son una forma de socialización, sin embargo, dichas redes reflejan una sociedad con metas o propósitos diferentes hacia una educación que lleve a formar la propia identidad social y cultural de las nuevas generaciones.

Cada persona es diferente. Como ser social se vincula una parte del propio yo hacia el contacto con su entorno y su aceptación. Según la importancia que la persona de a las opiniones o expectativas que tengan de él, habrá sujetos con mayor o menor identidad, autoconcepto y autoestima. Muchos usuarios ven las redes sociales como una forma de demostrar lo que son, sin embargo hay que tener clara la aceptación incondicional del propio yo en una realidad lo más próxima a la objetiva, para no crear sesgos en nuestro propio autoconcepto. Esto último es una tarea importante que la escuela debe fomentar para crear ciudadanos más concienciados ante la realidad (Aramburu y Guerra, 2001).

“La identidad es lo que permite que alguien se reconozca a sí mismo. En consecuencia, la identidad personal es todo aquello que define a los individuos. El ser humano tiene conciencia de la identidad porque tiene memoria, sin ella sería imposible el propio conocimiento. De hecho, cuando alguien pierde la memoria pierde el elemento esencial de sí mismo.” (Definición de identidad personal, 2015).

El propio sujeto es quien va formando su personalidad, su carácter, sus ideas o pensamientos durante su tiempo vital. La identidad responde a todos esos parámetros que ayudan a la persona a verse única y exclusiva, ser un sujeto distinto pero a la vez inmerso en una misma sociedad con diferentes etnias, razas o estilos de vida.

El proceso que el individuo va viviendo para formarse durante los primeros años de vida como ser único y a la vez social, aparece con un papel clave el entorno que le rodea. Dentro de dicho entorno cada individuo es consciente de pertenecer a un sistema más reducido como es la familia, donde se crean los vínculos de apego necesarios para que el niño o niña vaya formando sus aspectos cognitivo, emocionales y afectivos.

Una definición de identidad aludiendo al entorno familiar hace referencia a que “Cada persona adquiere una identidad por la pertenencia a una familia y a un grupo social. La individualidad se comparte con los demás y los factores externos acaban determinado la percepción individual sobre quienes somos. La nacionalidad, la lengua y las tradiciones son rasgos culturales que son interiorizados por cada una de las personas.” (Definición de identidad personal, 2015).

Así pues, el concepto de identidad abarca a la persona, su entorno social y todo lo que le engloba. Iryna Kravets y Patricia de Camargo (2007, 5) cita a Canclini (1995) quién sostuvo que “Se puede decir que la identidad la constituyen museos, rituales cívicos, discursos políticos; es el relato artístico folclórico y comunicacional; es teatro y es política, es actuación y es acción.”

El ser humano es el mayor animal social que existe, necesita vivir en sociedad para sentirse pleno. La construcción de la propia identidad es algo que dura toda la vida, pero dónde se da el máximo esplendor es en la infancia y en la adolescencia. El niño desde que nace, va formando su identidad social y cultural. Son dos conceptos que van unidos, puesto que se necesitan el uno del otro. El entorno va creando y enriqueciendo las experiencias y vivencias que le formaran como persona. Ubieto (2000, 74) sostuvo que “la aproximación a la clave podemos buscarla en la evolución del plano urbano como reflejo de acciones individuales y

colectivas". Sin embargo, ¿es el entorno que les rodea un medio apropiado para ello?

En esta línea juega un papel importante la escuela y los docentes como figuras capaces de saber transmitir la discriminación de la información irreal de la real, así como, capaces de dar herramientas a las nuevas generaciones para forjar su propia identidad. Carlos Fabreti (2009, 1) sostuvo que: "los niños y niñas de hoy tienen que construir su identidad en ese mundo de corbatas y tacones, de Rambos y Barbies".

El niño nace en una sociedad de la que tiene que formar parte para poder tener una identidad propia. Hay aspectos como el nombre, los apellidos, la fecha de nacimiento o la nacionalidad que te hacen tener unas características diferentes y a la vez parecidas a las demás personas. También la familia forma parte del propio sujeto dotándole de valores, costumbres, afecto, formando en gran medida la personalidad del niño o niña. El bagaje de vivencias, recuerdos y experiencias va moldeando la personalidad del sujeto, dotándole de una identidad íntima. Por lo tanto, estos factores como el nombre, la familia, la identidad de los progenitores y la suya misma dotan al sujeto de identidad oficial y única ante la sociedad, que es preciso trabajar en la escuela desde los primeros años para reconocer y valorar su importancia (Derecho a una identidad, 2012).

Hoy en día la escuela, la familia y la sociedad en sí trabajan poco el concepto de identidad. En la escuela por lo general, no se considera la construcción de la identidad del niño como un área u objetivo específico en su educación, sino que parece que el niño por sí solo debe construir su propia identidad. Lo importante en las aulas es que los alumnos adquieran como mínimo los objetivos propuestos en cada área y curso, dejando de lado este aspecto tan importante para ellos, por lo que se genera un desconcierto en los niños y niñas sobre su propia identidad cultural. Los niños aprenden de lo que sus mayores les enseñan y a la vez de lo que sus iguales les muestran.

Patrimonio y Educación Plástica

Aguirre (2008, 16) sostuvo que "Para abordar la primera cuestión, la definición patrimonial, Fontal utiliza la metáfora del perfume: esta metáfora ilustra la idea de que la importancia de los objetos patrimoniales no reside en su materialidad, sino en su capacidad de hacer llegar su aroma al usuario." Es importante transmitir a los ciudadanos la historia del país en el que viven. Dotar a alguien de identidad también incluye dotar a alguien de conocer el patrimonio nacional. Los monumentos, obras de arte, escritos que una zona abarca, son elementos que los ciudadanos ven cercanos y se debe mostrar como parte de su identidad.

"La UNESCO, en 1998, propuso definir el patrimonio como el conjunto de elementos naturales y culturales, tangibles e intangibles, que son heredados del pasado o creados recientemente. Mediante estos elementos, los grupos sociales reconocen su identidad, y una vez utilizados, admirados, tocados, recompuestos..., en el presente, son transmitidos a las generaciones futuras" (Crespi y Planells, 2003, 13).

Al mismo tiempo hay que dar importancia desde la escuela a todo el patrimonio cultural del que los niños forman parte, la importancia de la transformación cultural que va sucediendo con el paso del tiempo. Rickenmann (2008, 21) sostuvo que "con frecuencia se sitúa a la escuela en el centro de las políticas de formación del público, sin embargo, nadie se preocupa seriamente de analizar, evaluar o mejorar las prácticas escolares."

La historia de la sociedad de la que forman parte los niños no es la misma que hace unos años ni de la sociedad que será en el futuro. Conforme a esta idea la educación artística puede servir de gran ayuda para que la sociedad sienta una ciudadanía diferente. "La educación artística es una estrategia necesaria para el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad y la visión estética de la vida que, junto con la dimensión ética, contribuye a la formación de ciudadanos cultos, tolerantes y solidarios" (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009, 1).

Recurriendo al currículo para analizar lo que se habla de la educación artística y la plástica en la educación, se observa que se hace referencia al lenguaje artístico en el área de los lenguajes: comunicación y representación.

El currículo define la expresión plástica como “un nexo entre aspectos cognitivos y emocionales, ya que nos permite conocer el mundo interno de cada uno y el conocimiento que tienen del mundo exterior”.

Por otra parte, a la hora de tratar lo que debe hacer la escuela para trabajar este ámbito lo único que habla el currículo es que ésta “debe proporcionar todo tipo de recursos y materiales que lo aproximen a la comprensión y la utilización de la imagen, fuera de estereotipos y que lo ayuden a comenzar a desarrollar su creatividad”.

Esto hace referencia a la poca importancia que se le da desde la escuela a la expresión plástica, no hay que pensar en la plástica como dibujar y pintar, sino que tiene que ir más allá. Los niños a través de la pintura, de las artes plásticas... son capaces de interiorizar conceptos más abstractos, elementos de la vida real, los diferentes sentimientos y emociones que luego pueden exponer a sus compañeros.

“Las nuevas exigencias sociales y una visión renovada sobre la función de la educación escolar han puesto de manifiesto la importancia de lograr que los alumnos adquieran las competencias necesarias que les permitan aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser. En este contexto, resurge con fuerza el papel de la educación artística para la formación integral de las personas y la construcción de la ciudadanía. El desarrollo de la capacidad creativa, la autoestima, la disposición para aprender, la capacidad de trabajar en equipo o el pensamiento abstracto encuentran en la educación artística una estrategia potente para lograrlo” (Marchesi, 2009, 6).

Es preciso apostar por trabajar la conciencia social ya que permite formar personas más empáticas, comprensivas y respetuosas, donde los niveles de etnocentrismo disminuyan. Fontal (2008, 35) sostuvo que “hablar de patrimonio implica hablar de la relación de individuos y grupos con elementos materiales, inmateriales y espirituales.”

Por ello todo esto es más fácil comenzarlo desde los primeros años y que mejor contexto que en la escuela. Y es que: “Los primeros años de los niños pequeños son la base de su salud física y mental, de su seguridad emocional, de su identidad cultural y personal y del desarrollo de sus competencias.” (Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2005, párrafo 6e).

Es todo un reto conseguir la inclusión plena en el aula, sin embargo es una meta obligatoria para formar personas con mayor conciencia social. La escuela debe ser el lugar donde todas las brechas de desigualdades sociales se palien en un mismo entorno a través de un ambiente de igualdad y multiculturalidad. Los profesores tienen la tarea de concienciar a los alumnos en estos valores, evitando pensamientos que indiquen racismo o diferencias en las culturas que no son cercanas a la propia. El conseguirlo, puede generar que la persona tenga mayor aceptación y tolerancia ante los cambios que se produzcan en su entorno.

Así mismo las familias tienen un papel fundamental en esta cuestión, ya que son de manera muy directa encargados de formar al niño o la niña en todas sus dimensiones. Más adelante, ese niño se habrá empapado de todo lo que su entorno familiar le haya concedido como algo propio, pues somos clones de nuestras figuras materna y paterna. “Los pequeños no pueden crecer únicamente gracias a sus propias fuerzas. Es ante todo mediante la observación, el juego y la colaboración con los demás, mayores y menores que ellos mismos, que los niños descubren lo que son capaces de hacer y en qué se pueden convertir: es así que desarrollan tanto sus facultades como su identidad” (Bronfenbrenner, 1977, 32).

Iryna Kravets y Patricia de Camargo (2007, 6) cita a Castells (2001) quien sostuvo que “existen ideas de que la identidad nacional se forma mediante la interacción de cuatro series de factores: factores primarios, como la etnicidad, el territorio, la lengua, la religión, y cosas semejantes; factores generativos, como el desarrollo de las comunicaciones y la tecnología, la formación de las ciudades, el surgimiento de ejércitos modernos; factores incluidos, como la codificación del lenguaje en gramáticas oficiales, el establecimiento de un sistema de educación nacional; y factores reactivos, es decir, la defensa de intereses sometidos a un grupo social dominante o un aparato institucional. Así, pues, la identidad nacional se construye cultural y políticamente.”

Hacer comprender que las catedrales de los pueblos, castillos, edificios antiguos, obras de arte, libros, sonidos,... están vinculados de alguna forma a las personas. En ese sentimiento, esa pertenencia a un lugar, es importante hacer llegar a las nuevas generaciones,

y que éstas lo asimilen y transmitan como algo valioso para ellos, ya que de este modo se podrá seguir manteniendo ese patrimonio cultural y nacional que es de todos, y que en un futuro, se irá ampliando gracias a las nuevas generaciones que al igual que las anteriores, formarán parte de la historia.

Bibliografía

Aguirre, I.; Fontal, O.; Darras, B. y Rickenmann, R. (2008). *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates*. Universidad Pública de Navarra: Cátedra Jorge Otelza.

Bronfenbrenner, U. (1977). *Toward an experimental ecology of human development*. *American Psychologist*, 32, 513-531.

Crespi Vallbona, M. y Planells Costa, M. (2003). *Patrimonio cultural*. Madrid: Síntesis S.A.

Definición de identidad personal. Consultado el 11 de mayo de 2015, definición. Mx, pagina web de definiciones: <http://definicion.mx/identidad-personal/>

España. Ministerio del interior (2014). *Encuesta sobre hábitos de uso y seguridad de internet de menores y jóvenes de España*. Gobierno de España

Fabreti, C. (2009). Los niños y niñas de hoy tienen que construir su identidad en ese mundo de corbatas y tacones, de Rambos y Barbies. Consultado el 30 de Abril de 2015. Revista: *La ventana*. Página web: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=95276>

Jiménez, L.; Aguirre, I. y Pimentel, L. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Santillana.

Kravets, I. y Camargo, P. (2007). La importancia del turismo cultural en la construcción de la identidad nacional. Consultado el 15 de Abril de 2015. Revista de cultura y turismo. Página web: www.uesc.br/revistas/culturaturismo

Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre.

Sánchez, J. y Noriega J. L. (1997). *Critica de la seducción mediática*. Madrid: Tecnos.

Ubieta Arteta, A. (2007). *Propuesta metodológica y didáctica para el estudio del patrimonio*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

CREACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE UNA RED DE MUSEOS ESCOLARES COMO COMPLEMENTO PEDAGÓGICO EN EL SISTEMA EDUCATIVO

David López-Ruiz
Universidad de Murcia

Resumen:

A lo largo de este documento se hace un breve acercamiento hacia una nueva idea y tratamiento del museo en nuestra sociedad. Partiendo de este como recurso didáctico en Educación, pudiéndose llevar a cabo en todos los ciclos de esta etapa. La educación en base a los museos es una cuestión que cada día, está cobrando mayor importancia dentro de los ámbitos socioeducativos en los que nos desenvolvemos. Podemos observar que el museo como recurso didáctico, es una acción cada vez con más fuerza dentro del contexto educativo. Las distintas etapas de la educación son un lugar clave para el desarrollo y práctica activa de visitas a museos, ya no como actividad extraescolar o salidas interdisciplinares del centro educativo, sino como una parte más de enriquecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje de nuestro alumnado que ha hecho desarrollar en el mismo una ventana de aire fresco en cuanto al impulso potencial de sus conocimientos.

Palabras clave: Museo escolar, educación, red de museos, recurso didáctico.

1. INTRODUCCIÓN

Los niños y niñas a lo largo de la historia escolar y en la actualidad, rechazan la idea de la visita a museos, actividades y demás cuestiones que tengan que ver o estén relacionadas íntimamente con el museo, ¿Por qué? ¿Por qué hace veinte años nos proponían una visita a un museo y era la excursión o salida al exterior más tediosa del curso y hoy en día sigue ocurriendo lo mismo? Para los alumnos y alumnas no resulta motivadora, ni despierta interés alguno la visita a museos, sean de diversa índole. ¿Por qué ocurre esto y dejamos que siga ocurriendo en la escuela y sociedad actual? ¿Tiene la educación un papel destacado y necesario ante esta problemática? ¿Cómo podemos los docentes, desde el ámbito educativo y con la utilización de la escuela como espacio de enriquecimiento cultural y social, cambiar este hecho? A estas y otras cuestiones se darán respuesta a lo largo del Trabajo fin de Grado, ya que corresponden al grosor de la investigación.

Según el MEC. REAL DECRETO **1513/2006** de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación Primaria, BOE núm. 293, de 8 de diciembre de 2006,

páginas 43053 a 43102¹, una de las ocho competencias básicas hace alusión a la cultura y el arte en los alumnos y alumnas y su finalidad, llamada Competencia Cultural y artística, donde podemos encontrar diversas acepciones a las que más adelante haremos referencia.

Al igual, el DECRETO **286/2007** de 7 de septiembre por el que se establece el currículo para la educación Primaria en la comunidad autónoma de la Región de Murcia², recoge como uno de los objetivos de la etapa, la importancia del patrimonio cultural y artístico y demás referencias en relación a una de las áreas más vinculadas a esta temática, donde al igual encontramos referencias claras, todo ello podemos encontrarlo más extenso y desarrollado en sucesivos apartados del proyecto.

Haciendo hincapié en la sociedad actual, una sociedad carente de motivación y participación hacia los museos, es por ello, por lo vamos a paliar esta situación partiendo del contexto más cercano a los niños como es la escuela. Una escuela con una visión del museo activa, participativa, motivadora, innovadora y actual y quiera hacer participe a este ente social de la educación.

“Hoy en día sin duda los museos juegan un papel importante desde el punto de vista educativo. Debemos incidir en la educación dentro de las aulas para que los niños y niñas puedan aprender a través del arte y disfrutar de sus visitas a los museos.” (Feliu Torruella, 2011:87).

Además, siguiendo a Álvarez Domínguez, “los sistemas educativos de enseñanza formal han venido buscando en los últimos tiempos un complemento en nuevos contextos de enseñanza-aprendizaje, como son los museos, el patrimonio y las exposiciones.” (Álvarez Domínguez, 2008:200).

Ante esta problemática, diferentes organizaciones, grupos de investigación de diversas universidades de nuestro país, tales como Universidad Complutense de Madrid (UCM) y Universidad de la Rioja (UNIR) centros educativos como Pusol³, Elche, en la Comunidad Autónoma de Valencia y otros museos escolares y pedagógicos como son Museo Pedagógico Andaluz (MUPEAN)⁴, Museo Pedagógico de Arte Infantil en Madrid (MUPAI)⁵, entre otros, y fuera de nuestras fronteras en países como Chile, Museo de la Educación Gabriela Mistral⁶ o Paraguay, Museo Pedagógico Jose Pedro Varela.⁷

¹ REAL DECRETO **1513/2006** de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación Primaria, BOE núm. 293, de 8 de diciembre de 2006

² DECRETO **286/2007** de 7 de septiembre por el que se establece el currículo para la educación Primaria en la comunidad autónoma de la Región de Murcia, BORM núm.211, 12 de septiembre de 2007

³ www.museopusol.es

⁴ Museo Pedagógico Andaluz (MUPEAN <http://www.museopedagogicoandaluz.com/>)

⁵ Museo Pedagógico de Arte Infantil en Madrid (MUPAI) <https://portal.ucm.es/web/museos/arte-infantil>

⁶ Museo Escolar Gabriela Mistral en Chile. <http://www.museosyeducacion.com/2vamos-pedagogico-chile.html>

⁷ <http://museopedagogicojpvarela.blogspot.com.es/search/label/educaci%C3%B3n>

Tanto es así, que sería necesario proponer la creación de una Red de Museos Escolares en la Región de Murcia, la cual estaría formada por diversos centros educativos de Educación Infantil y Primaria, partiendo en principio de una cooperación entre 3 o 4 centros distribuidos en distintas zonas del entorno de la Región de Murcia, pudiendo ser de zonas diferenciadas tales como, Altiplano, Vega Baja, Noroeste y Huerta de Murcia. Haciendo referencia a la extinción de los conocidos Centros de Profesores (CPR)⁸, los cuales se localizaban en diferentes puntos de nuestra región, estos, podrían haber jugado un papel fundamental en cuanto a la formación del profesorado, creación de grupos de trabajo y organización y expansión de dicha red de museos. Una red donde crear, cooperar, recopilar, aprender sociabilizar e interrelacionar diversos centros educativos a través de la creación del museo escolar el cual albergue y enlace diferentes exposiciones temporales de cada uno de los centros y esté acorde a las características y diversidad patrimonial de cada una de las zonas. Esta red, puede ir ampliándose con más centros, no es una red cerrada, por el contrario, lo que pretendemos con ella es que sirva de base y como recurso metodológico en las aulas de hoy en día y se pueda unir a ella cualquier centro de nuestra región.

Con ello, se acerca el entorno museístico a los alumnos desde el ámbito educativo pero con diferente perspectiva. Ya que los alumnos y alumnas desde comienzos de su escolarización en ciclos de Educación Infantil, tendrán especial contacto con este entorno ya que estos museos escolares serán creados por los alumnos y alumnas e intervendrán de forma muy activa durante toda su etapa escolar en el centro. Así intentaremos acercar y crear una visión más cercana, participativa, creadora, ante un ente como es el museo para los niños. De esta manera, crear actitudes de participación, motivación hacia el museo, y ante todo, cambiar el concepto e idea de nuestros alumnos, queremos que vivan el museo, que lo hagan suyo y por tanto, a través de este tipo de metodología, cambiar o modificar la visión del museo como edificio cerrado que alberga obras de arte que no se pueden tocar.

En definitiva, mostramos la museología a los niños a través de un museo creado por y para ellos, que a través de nuevos modelos de aprendizaje, constructivos y participativos, utilizando contenidos de forma amena, cercana y motivadora, de esta forma incentive la experiencia personal y despierte el gusto por la construcción del conocimiento. Con este fin, el Museo Escolar, se valdrá de todos los instrumentos que se encuentren a presentes en el currículo y formación de las escuelas y estará supeditado al centro, a sus características y sus necesidades.

Surgen una cantidad importante de interrogantes a los que no siempre es fácil dar una respuesta clara y certera dentro de los entornos educativos. Fontal (2009), plantea los siguientes interrogantes:

⁸ Centro de Profesores y Recursos de la Región de Murcia. <http://www.cprmurcia2.com/>

“¿Por qué la escuela no es el “hogar” preferente de la educación artística?, ¿hay que salir y buscar otros hogares?, ¿o acaso hemos de cambiar su sentido en el ámbito escolar? Estas cuestiones, duras de plantear, nos remiten directamente al asunto de la profesionalización del área en las etapas infantil y primaria, y su actualización con respecto a las teorías contemporáneas tanto en arte como en educación. Si somos honestos, en ocasiones reconocemos desde la propia área, que las metodologías docentes en las primeras etapas de la escolarización no se adecuan a la realidad artística contemporánea, que seguimos anclados en teorías propias de la primera mitad del siglo XX.

Y no es una cuestión del currículo, que es lo suficientemente actualizado y extenso como para dar cabida a muchos de los enfoques actuales en educación artística y a los contenidos más relevantes del área.” (Fontal Merillas, 2009:3).

2. ANTECEDENTES

Es necesario hacer referencia a aquellos antecedentes históricos que tuvieron y han tenido repercusión en cuanto al tema que nos atañe. Éstos, de algún u otro modo han influido en cómo ha ido evolucionando el arte, desde una perspectiva social, cultural y educativa.

Desde una perspectiva educativa y legislativa, haciéndose un balance en relación a las diferentes leyes de educación que se han llevado a cabo en España, se observan algunas referencias al arte en cuanto:

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), observamos mínimas referencias en cuanto a los fines de la educación tales como, c) “*La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, **humanísticos**, históricos y **estéticos**”, f) “*La preparación para participar activamente en la vida social y **cultural**.*”*
- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990 de 3 de octubre (LOGSE), las enseñanzas artístico-plásticas se encuadran en el área de *Educación Artística*. También el **Bachillerato de Artes Plásticas** supuso un paso importante en la Educación Artística ya que se establece por primera vez en España.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), la cual, desarrolla ocho competencias básicas, en referencia una de ellas a la cultura y arte, como su nombre indica, **Competencia cultural y artística**.

Podemos decir que “la educación del arte se ha visto afectada por lo que la gente considera necesidades sociales importantes” (Eisner ,1972:13).

Obsérvese pues, que el arte se ha utilizado en diferentes momentos históricos, políticos y demás tal y como en la Segunda Guerra Mundial, con la realización de póster por los niños de las escuelas estadounidenses defendiendo y animando a su bando, considerándose entonces una necesidad social imperiosa.

En 1946 se crea el Consejo Internacional de Museos (ICOM)⁹, el cual, es una ONG¹⁰ que responde a las necesidades de los profesionales de los museos, hoy en día la principal organización de museos de alcance global. A partir de esta organización se nombró el Día Internacional del Museo (DIM), el cual se celebra en todo el mundo desde 1977, siendo un evento coordinado por el ICOM, que tiene lugar cada año el 18 de mayo. Desde su creación, ha ganado cada vez más popularidad, de hecho en 2009, 20 000 museos de más de 90 países participaron en el DIM organizando eventos, en 2010, 98 países, en 2012, 129 países y así ha ido aumentando esta cifra año a año.

Destacar también los Departamentos de Educación y acción cultural, (DEAC) que comenzaron su andadura y creación a finales de los setenta, como respuesta ante la avalancha de colegios y escolares que visitaban los museos, es por ello por lo que al principio tan solo se dedicaban a responder a esa demanda de visitas. Los primeros DEAC estaban formados por maestros, monitores, voluntarios o becarios. Es a finales de los ochenta cuando se lleva a cabo una formación de calidad, más formados y sensibilizados con la acción educativa que realizan, pasando por tanto a una educación más integral, construyendo un puente o lazo de unión entre museo y escuela.

Al igual citar el Museo Pedagógico de Arte Infantil (MUPAI), un museo universitario de la facultad de Bellas Artes perteneciente a la universidad Complutense de Madrid, bajo la dirección de Manuel Sánchez Méndez, que abrió sus puertas en el año 1981, actualmente director Manuel Hernández Belver catedrático de la facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid y fundador del proyecto CurArte¹¹, y siendo el primer museo en España dedicado a la educación artística y al niño como productor plástico.

En cuanto a la definición, realizada por la UNESCO se encuentra que:

“La definición de museo ha podido variar a lo largo de sus aproximadamente dos siglos de existencia. Actualmente se aplica a "una institución permanente, sin fines lucrativos, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público y que realiza investigaciones sobre los testimonios materiales del hombre y de su entorno, los adquiere, los conserva, los comunica y, en particular, los expone con fines de estudio, educación y recreo".

Conforme a los estatutos del ICOM adoptados durante la 22ª Conferencia general de Viena (Austria) 2007 se afirma que:

“Un museo es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial

⁹ Consejo Internacional de Museos, organización internacional de museos y profesionales. <http://www.icom-cc.org/contenidos09.php?id=27>

¹⁰ Organización no Gubernamental sin ánimo de lucro.

¹¹ <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/curarte/>

de la humanidad con fines de estudio, educación y recreo.” Esta definición es una referencia dentro de la comunidad internacional.”

Así, se puede entender que: “los museos no son sólo el depósito y la conservación, empiezan a definirse como centros de información y educación y, posteriormente, como espacios para experiencias museísticas interactivas” (Hervás Avilés, 2010:122).

“Un museo escolar como un establecimiento de hecho, sin una estructura especial, de nivel modesto, con una función exclusivamente docente, administrado por una maestra o maestro de un centro escolar y que trata simplemente de añadir al material didáctico indispensable una pequeña colección formada con reproducciones de diversa índole, para ilustrar la enseñanza o las enseñanzas que imparte la escuela” (Rivière, 1961:39).

“Un *museo escolar* puede definirse como un establecimiento de hecho, sin una estructura especial, de nivel modesto, con una función casi exclusivamente docente, administrado por una maestra o maestro de un centro escolar y que trata simplemente de añadir una pequeña colección de materiales didácticos que ilustren la enseñanza que se imparte y se ha impartido en el pasado en esa escuela.”

Tras la presentación de algunas de estas definiciones de autores en relación con la temática, se añade otra, la cual se puede decir que es un compendio de todas las anteriores; Se entiende por museo escolar como aquel espacio educativo, dentro un centro escolar, de carácter cambiante, en el cual los alumnos y alumnas pueden participar, crear, enseñar, regalar o donar, todo tipo de objetos didácticos, creaciones propias y de otros; un espacio donde disfrutar, dialogar y donde convergen, educación, arte, cultura y sociedad.

3. MUSEO Y ESCUELA

Vivimos en una sociedad que está invadida por la cultura. Que necesita la cultura visual, reconocerla, conservarla y difundirla. El museo, a grandes rasgos, podríamos referenciarlo como uno de los máximos exponentes necesarios dentro de nuestros esquemas visuales. El contenido que encierra el museo, es para el ser humano en sí un paradigma de sugerente curiosidad y desarrollo evolutivo en cuanto a aprendizaje. El desarrollo de esta cultura, ya ha sido prediseñado y llevado a la práctica a través de distintas acciones y escenarios en las que el museo ha salido en busca de su público. En las que el arte se ha asentado de una forma latente en la calle y ha invadido a los viandantes para de esta forma, hacerse notar. ¿Consideraremos ahora el museo como un recurso vivo? Por tanto, el presente trabajo nace de la necesidad de preguntarnos si realmente es el museo un recurso didáctico del que necesitamos dentro del aula como herramienta de apoyo para actuar en base a contenidos que el alumnado puede observar de una manera mucho más significativa.

Nos estamos refiriendo a las artes vistas desde la educación, lo cual no significa desde las programaciones escolares vigentes ni desde la perspectiva exclusiva de los estudiantes que van creciendo. Nos referimos a llegar a las artes con el bagaje de todo aquello que vale la pena aprender para vivir una vida más humana, en el sentido aristotélico del término. Y el potencial que las artes aportan es definitivamente rico. (Bosch, 1998:237)

Tanto la concepción de museo como universalidad de definición del mismo, han sido en ocasiones, objeto de discusión en cuanto a significado. A fin de aclararlo, recurrimos a la definición universalmente aceptada del International Council of Museums (ICOM). La definición dada desde 1974 por este organismo define museo como: "...institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad con fines de estudio, educación y recreo".

En España, se da una primera definición de museo con la Ley 16/1985 de 25 de junio del Patrimonio Histórico Español en su artículo 59.3, reiterada en el Real Decreto 620/1987 de 10 de abril del Reglamento de Museos de Titularidad Estatal y del Sistema Español de Museos en su artículo I: "Son museos las instituciones de carácter permanente que adquieren, conservan, investigan, comunican y exhiben, para fines de estudio, educación y contemplación, conjuntos y colecciones de valor histórico, artístico, científico y técnico o de cualquier otra naturaleza cultural".

Consideramos que el museo está pasando de ser algo utópico a ser una realidad cada vez más latente pese a las dificultades que surgen día a día. El proyecto innovador que está apareciendo por parte de algunos departamentos didácticos de museos, están significando una contaminación positiva para aquellos pequeños museos, denominémoslos provinciales, que buscan crecer y hacerse escuchar ante su público.

La importancia de este trabajo, reside principalmente en el hecho de que los museos de la Región de Murcia y los centros educativos de la misma, creemos que no dialogan de una manera efectiva al servicio del alumnado, es decir, aún a pesar de trabajar parte de un contenido esencial teórico en cuanto a materia, no se llega a establecer un vínculo real que haga que el binomio museo y escuela llegue a desarrollar el máximo potencial que tiene. "una de las dimensiones relevantes de la participación en los museos, es aquella que tiene relación con los públicos escolares. Un alto porcentaje de la estadística de visitantes de los museos lo representa, precisamente, el usuario escolar" (Maillard, Palacios y Mege, 2002: 51)

La meta de este trabajo, reside principalmente en la consecución de un diálogo efectivo entre el museo y el centro educativo de manera que se puedan relacionar, por un lado la parte teórica

vista dentro del aula con la parte, denominémosla práctica, con la salida y visualización de los contenidos explicados, de tal forma que el desarrollo cognitivo del alumnado sea completo y a la vez real. De esta forma, lo que llevaremos a cabo será una acción en la que la relación del concepto de enseñanza-aprendizaje sea efectivo y latente, repercutiendo de una manera ampliamente positiva en los estudiantes.

La asignatura de Educación Plástica y Visual, es una de las asignaturas que más podemos pensar se presta a desarrollarse fuera del aula. Un desarrollo que no es solamente pragmático, sino que es ampliamente visual puesto que estamos invadidos por una cultura visual que nos persuade y nos incita. Pero ante esto McLaren nos habla de nuevos modelos de interacción educativa: “Se está desarrollando un modelo educativo que entiende el aprendizaje como un modelo de interacción entre los participantes, un proceso que ayude a reflexionar a la persona sobre sus ideas y prejuicios para así poderlas modificar si lo considera preciso” (McLaren, 1997:39).

En nuestro país son muchas las experiencias que se están intentando desarrollar desde el punto de vista pedagógico, quizás con un mayor índice de impacto en la educación primaria, por ser esta más flexible en cuanto al conocimiento de contenidos pero todavía queda mucho camino por recorrer y no siempre es factible el desarrollo e implementación de un proyecto que necesita de una coordinación constante y con una cimentación sólida dentro del engranaje escolar en el que se lleva a cabo hoy día la educación.

4. CONCLUSIONES

A partir de la creación de la red de museos escolares en los diferentes centros educativos de la Región de Murcia, se puede llegar a crear una gran red, dada la incorporación de más centros a la red y en un futuro cercano, el Museo Pedagógico Murciano y que éste se convirtiera en un verdadero centro cultural, educativo y de investigación, de referencia para la comunidad educativa en general, al igual que a modo de ejemplo, el Museo Pedagógico Andaluz y el Museo Escolar Pusol, ambos son grandes referencias patrimoniales y en cuanto a museos escolares se refiere en nuestro país. Es por ello, por lo que imitando a nuestras comunidades autónomas limítrofes, la creación de museos escolares en los centros educativos de la región proporciona multitud de beneficios en cuanto al ámbito educativo y formativo se refiere.

Se es consciente de que la creación de estos museos escolares no es tarea fácil y, aún resultará más difícil concienciar a las comunidades escolares de su necesidad en los centros educativos, valiéndonos de los recursos e instalaciones de nuestro sistema educativo.

Como propuesta de mejora y ampliación del proyecto, es de gran interés incluir una metodología específica a trabajar con el alumnado, como es la novedosa metodología a través de las estrategias de pensamiento visual o Visual Thinking Strategies (VTS) como método para enseñar a la sociedad a encontrar el significado y el placer en las obras de arte y llevarla a cabo en el desarrollo del proyecto. Se puede definir como un método para enseñar a la sociedad a encontrar el significado y el placer en las obras de arte, el cual ha sido puesto en práctica desde 1997 en diversos países y sobre todo en numerosos museos en los EEUU.

Este tipo de estrategias aportan al alumnado una nueva forma de mirar y ver las obras de arte y objetos creados con "otros ojos", dándole sentido y globalidad, aunque tienen que ser trabajadas desde los inicios para ofertar a los alumnos y alumnas una visión perceptiva y visual que se forma y desarrolla a lo largo del tiempo.

Al igual, es interesante incluir y crear un Departamento de Educación y acción cultural (DEAC), como muchos museos albergan, con el fin de crear, organizar y diseñar modelos de actividades, fichas y material para la maleta pedagógica que se desarrolla y lleva a cabo en cada nivel educativo y en función el alumnado y de acuerdo a sus necesidades y características. Es por ello que este tipo de departamentos es de gran utilidad en el ámbito educativo y en este proyecto de manera concreta.

5. BIBLIOGRAFÍA

BOSCH, E. (1998). *El placer de mirar. El museo del visitante*. Barcelona: Actar.

FELIU TORRUELLA, M. (2011). ¿Cómo podemos aprender el arte en Educación Primaria? ¡Traslademos las obras de arte al aula! *Educación Artística Revista de Investigación, EARI*, (2), 086090. http://artemaestrosymuseos.files.wordpress.com/2011/05/rev_eari_20110503.pdf. Consultado en 20 de agosto de 2013.

FONTAL MERILLAS, O. (2009). Los museos de arte: un campo emergente de investigación e innovación para la enseñanza del arte. *REIFOP*, 12 (4), 75-88. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, ISSN (Versión electrónica): 1575-0965. Consultado en 21 de agosto de 2013.

HERVÁS AVILÉS, R. M^a. (2010). Museos para la inclusión. Estrategias para favorecer experiencias interactivas. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(3) 105-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419173008>

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación. Consultado el 6 de agosto de 2013.

Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990. Consultado el 6 de agosto de 2013.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Consultado el 7 de agosto de 2013.

MEC (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en la Educación primaria. BOE 8.12.2006. Madrid. Consultado el 6 de agosto de 2013.

MAILLARD, C., MEGE, J. C. Y PALACIOS, P. (2002) *Museo y Comunidad. Desde el mundo de los objetos al mundo de los sujetos*. DIBAM. Chile.

McLAREN, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós. Barcelona. Buenos Aires.

LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA TRANSVERSAL TRABAJO EN EQUIPO Y LIDERAZGO UTILIZANDO LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TICS) EN LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA: EXPERIENCIA EN EL CASO DE SERIES DE ANIMACIÓN

Francisca Ramón Fernández.

Profesora titular de Universidad (frarafer@urb.upv.es);

Vicente Cabedo Mallo.

Profesor contratado doctor acreditado a titular de Universidad (vicamal@urb.upv.es);

María Emilia Casar Furió.

Profesora contratada doctora acreditada a titular de Universidad (macafu@urb.upv.es);

Vicent Giménez Chornet.

Profesor titular de Universidad (vigicho@har.upv.es)

Juan Vicente Oltra Gutiérrez.

Profesor titular de Escuela Universitaria (ivoltra@omp.upv.es)

Universitat Politècnica de València

Resumen

En el presente trabajo exponemos la experiencia de la utilización de series de animación para el diseño de un caso práctico, como herramienta idónea para evaluar la competencia transversal de trabajo en equipo y liderazgo en la Universitat Politècnica de València.

Los resultados obtenidos en la implantación de esta innovación docente derivada de la concesión de un proyecto de innovación han sido positivos y valorados de forma muy óptima por el alumnado, además de que el profesor utilice un instrumento objetivo, en el que se puede observar el trabajo en equipo del alumnado en el aula.

Palabras clave: Competencia transversal; trabajo en equipo y liderazgo; TICs; series de animación; innovación docente

INTRODUCCIÓN

El origen de la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en el ámbito de la docencia y su recurso como innovación se establece a raíz de la creación del Grupo de Innovación Docente: “Recursos Tecnológicos para el aprendizaje jurídico, la documentación y comunicación audiovisual (RETAJUDOCA)” que está integrado por distintos profesores y que se creó en la Universitat Politècnica de València, en el año 2010. La actividad de dicho grupo de innovación docente ha recibido consecutivamente desde su creación hasta la actualidad el informe favorable de la Comisión de Evaluación y Seguimiento de los Proyectos de Innovación y Convergencia (CESPIC), presidida por el Vicerrector de Estudios y Convergencia Europea (VECE).

El objetivo principal del grupo es la utilización de las TICs en el ámbito de la docencia en titulaciones no jurídicas y que está integrado por juristas, entre otras ramas del conocimiento, y se trata de acercar los conceptos propios del ámbito jurídico a alumnos de ingenierías y titulaciones no jurídicas, ya que no hay que olvidar que todos los profesores impartimos docencia en una Universidad técnica.

Con la concesión en el marco de la convocatoria de Proyectos de Innovación y Mejora Educativa (PIMEs) llevada a cabo en la Universitat Politècnica de València para el curso 2015-2016, del proyecto “Utilización de las series de animación como recurso didáctico en la elaboración de casos”, hemos realizado una serie de actividades encaminadas a ver la

respuesta y aceptación por parte del alumnado enmarcadas en la utilización de series de animación como innovación docente.

En el presente trabajo se va a exponer la experiencia realizada en el seno de la Universitat Politècnica de València para evaluar la competencia transversal referente al trabajo en equipo y liderazgo, utilizando una serie de animación como soporte tecnológico en la que trabaja el alumno para ser evaluado.

I. LA COMPETENCIA TRANSVERSAL DE TRABAJO EN EQUIPO Y LIDERAZGO

Con los cambios educativos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el denominado Plan Bolonia, la adquisición de competencias para la actividad profesional se reflejan en los títulos de grado y postgrado, debiendo incorporar la formación y evaluación en determinadas competencias PROYECTO INSTITUCIONAL INCORPORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EL CURRÍCULO DE LOS EGRESADOS DE LA UPV, 2015).

Vamos a detenernos en la competencia transversal de trabajo en equipo y liderazgo. Esta competencia consiste en «trabajar y liderar equipos de forma efectiva para la consecución de objetivos comunes de un grupo de personas, contribuyendo al desarrollo personal y profesional de los mismos» (ABALÓS GÁLGERA, A., AGUILAR BOTIJA, A., ARDID RAMÍREZ, M., BELDA NAVARRO, R., CASTILLA CABANES, N., FERNÁNDEZ MÉNDEZ, M^a. M., FERRANDO BATALLER, M., GUTIÉRREZ COLOMER, R. P., PALOMARES CHUST, A., RAMÓN FERNÁNDEZ, F. y SENDER CONTELL, M., 2015).

Como indica el documento referente a la Competencia transversal trabajo en equipo y liderazgo en la Universitat Politècnica de València, de 2015, el trabajo en equipo «implica crear y desarrollar un clima de confianza mutua entre los componentes que permita trabajar de forma responsable y cooperativa. El término más apropiado para describir esta situación es COMPARTIR: compartir conocimientos, compromiso y responsabilidad. Supone el reparto de tareas y roles y el respeto a las normas y reglas de juego establecidas por y para el grupo».

Se proponen por parte de la Universitat Politècnica de València algunas actividades formativas para el desarrollo de la competencia indicada, tal y como se indica en la figura 1.

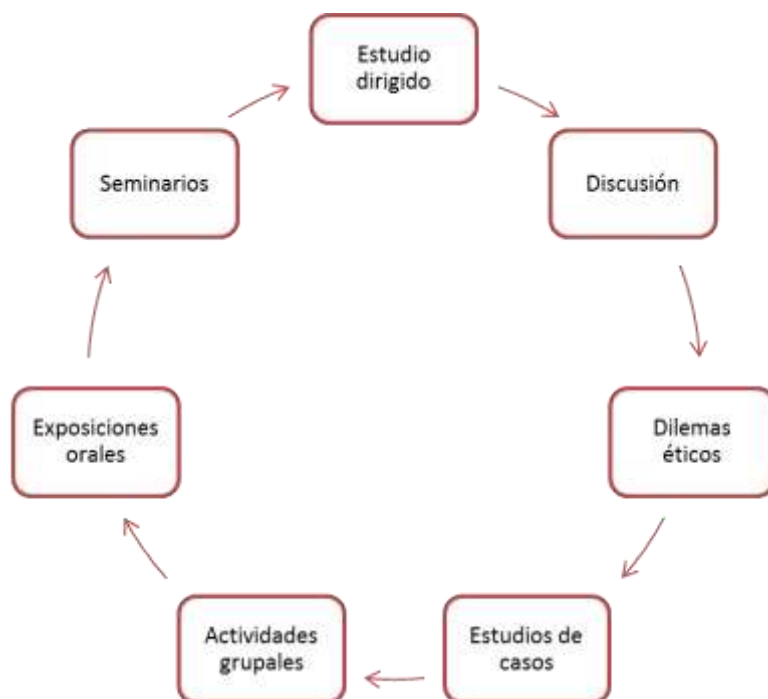


Figura 1. Algunas actividades formativas que puede realizar el profesorado de la Universitat Politècnica de València para el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo y liderazgo. Fuente: elaboración propia a partir de ACTIVIDADES FORMATIVAS

COMPETENCIA TRANSVERSAL TRABAJO EN EQUIPO Y LIDERAZGO EN LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA, 2015.

Se distinguen los siguientes niveles de dominio, según se trate de titulación de grado o máster:

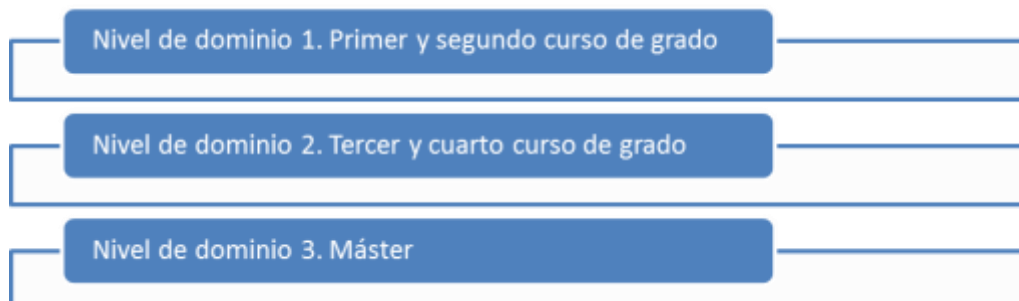


Figura 2. Niveles de dominio para la evaluación de la competencia trabajo en equipo y liderazgo. Fuente: elaboración propia a partir de PREGUNTAS FRECUENTES SOBRE COMPETENCIAS TRANSVERSALES UPV, Valencia, 15 de septiembre de 2015.

II. LA UTILIZACIÓN DE RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO Y LIDERAZGO

Para poder evaluar la competencia de trabajo en equipo y liderazgo la Universitat Politècnica de València indica una serie de procedimientos de evaluación (PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN COMPETENCIA TRANSVERSAL TRABAJO EN EQUIPO Y LIDERAZGO EN LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA, 2015) que puede utilizar el profesor, según la asignatura y las prácticas que realice.

Entre las herramientas se pueden mencionar las siguientes:



Figura 3. Herramientas para la evaluación de la competencia transversal trabajo en equipo y liderazgo. Fuente: elaboración propia a partir de COMPETENCIAS TRANSVERSALES UPV, 2015, y PORTAL DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES DE LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA, 2015.

La evaluación se puede hacer por parte tanto del profesor como del alumno, así como entre los alumnos, y en dos momentos, durante el proceso de evaluación y al final del mismo.

Una de estas herramientas, como hemos indicado, es la utilización de una rúbrica (PAPEL DE LAS RÚBRICAS EN LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES UPV, 2015).

La rúbrica en el caso del tercer dominio para el máster tiene una serie de ítems para ser valorada la competencia en tres letras:

- A. Excelente/ejemplar.
- B. Bien/adecuado.
- C. En desarrollo.
- D. No alcanzado.

Como ejemplo de posibles evidencias se indican las siguientes:



Figura 4. Ejemplos de posibles evidencias para evaluar la competencia de trabajo en equipo y liderazgo. Fuente: elaboración propia a partir de ABALÓS GALCERÁ, A., AGUILAR BOTIJA, A., ARDID RAMÍREZ, M., BELDA NAVARRO, R., CASTILLA CABANES, N., FERNÁNDEZ MÉNDEZ, M^a. M., FERRANDO BATALLER, M., GUTIÉRREZ COLOMER, R. P., PALOMARES CHUST, A., RAMÓN FERNÁNDEZ, F. y SENDER CONTELL, M., 2015.

III. EL DISEÑO DE CASOS BASADOS EN SERIES DE ANIMACIÓN COMO ELEMENTO PARA SER EVALUADO EN LA RÚBRICA DE LA COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO Y LIDERAZGO

La utilización de una serie de animación como soporte para la resolución de un caso práctico se ha aplicado en el nivel de dominio 3, correspondiente a máster, en concreto en el máster en edificación de la Universitat Politècnica de València, en la asignatura de gestión empresarial de la edificación.

Participan un total de 23 alumnos, entre nacionales y Erasmus, y se les pasó un vídeo de la serie de animación Los Simpsons para resolver, posteriormente, un caso práctico referente a la información en el ámbito de la empresa.

En este nivel, se pretende que los resultados de aprendizaje sea la contribución al desarrollo y consolidación del equipo con la finalidad de orientarle y alcanzar un rendimiento elevado.

Los indicadores son los siguientes (ABALÓS GALCERÁ, A., AGUILAR BOTIJA, A., ARDID RAMÍREZ, M., BELDA NAVARRO, R., CASTILLA CABANES, N., FERNÁNDEZ MÉNDEZ, M^a. M., FERRANDO BATALLER, M., GUTIÉRREZ COLOMER, R. P., PALOMARES CHUST, A., RAMÓN FERNÁNDEZ, F. y SENDER CONTELL, M., 2015):

«a) Comunicarse y relacionarse contribuyendo a la cohesión del equipo (rol colaborador).

b) Comprometerse en la gestión y funcionamiento del equipo (rol colaborador).

c) Proponer objetivos ambiciosos y contribuir a la distribución de las tareas de forma equilibrada (rol coordinador o líder).

d) Realizar un seguimiento y control de las tareas, de los plazos y de la calidad de los resultados (rol coordinador o líder)».

Se distingue en este último nivel, correspondiente a máster, distintos indicadores para poder evaluar el rol de colaborador y el de coordinador o líder, y la rúbrica utilizada también se encamina en dicho sentido (NIVELES DE DOMINIO COMPETENCIA TRANSVERSAL TRABAJO EN EQUIPO Y LIDERAZGO EN LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA, 2015).

Los resultados que hemos obtenido tras implantar el caso práctico basado en la serie de animación han indicado que los alumnos valoran de forma muy positiva la utilización de esta herramienta para evaluar la competencia del trabajo en equipo y liderazgo.

Los motivos han sido los siguientes:

a) Han podido contextualizar mejor el supuesto práctico tras la observación de una serie de animación que planteaba una situación similar.

b) Han trabajado en grupo, de tal forma que se han observado de forma clara el rol de colaborador y el de coordinador o líder.

c) Ha permitido la evaluación de la competencia transversal de trabajo en equipo y liderazgo a través de la rúbrica mencionada, ya que se ha podido observar el comportamiento del alumnado en el aula, ya que el caso se desarrolló y resolvió íntegramente durante el periodo de clase.

CONCLUSIONES

Hemos considerado que la utilización de series de animación como soporte para el diseño de casos prácticos dinamiza la asignatura y nos permite evaluar la competencia transversal de trabajo en equipo y liderazgo.

Permite al alumno tener un instrumento de evaluación objetivo, en grupo, y que flexibiliza la calificación, al tener distintos ítems, y no uno sólo para ser evaluado.

AGRADECIMIENTOS

Trabajo realizado en el marco del Proyecto I+D Excelencia del Ministerio de Economía y Competitividad (DER2015-65810-P), 2016-2018, Convocatoria 2015 -Proyectos I+D- Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia. Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento, siendo el Investigador Principal el Dr. D. Lorenzo Cotino Hueso, Catedrático acreditado de Derecho constitucional, Universitat de València-Estudi General, del Proyecto MINECO (DER2013-4256R), siendo los Investigadores Principales la Dra. D^a. Luz María Martínez Velencoso, Profesora Titular de Derecho civil, Universitat de València-Estudi General, y el Dr. D. Javier Plaza Penadés, Catedrático de Derecho civil, Universitat de València-Estudi General, y Proyecto "Derecho civil valenciano y europeo" del Programa Prometeo para Grupos de Investigación de Excelencia de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, GVPROMETEOII2015-014 y del Microcluster "Estudios de Derecho y empresa sobre TICs (Law and business studies on ICT)", dentro del VLC/Campus, Campus de Excelencia Internacional (International Campus of Excellence), coordinado por el Dr. D. Javier Plaza Penadés, Catedrático de Derecho civil, Universitat de València-Estudi

General, y Proyectos de Innovación y Mejora Educativa (PIMEs) llevada a cabo en la Universitat Politècnica de València para el curso 2015-2016, del proyecto "Utilización de las series de animación como recurso didáctico en la elaboración de casos", siendo la Investigadora Principal la Dra. Francisca Ramón Fernández, Profesora Titular de Derecho civil. Universitat Politècnica de València.

BIBLIOGRAFÍA

ABALÓS GALCERÁ, A., AGUILAR BOTIJA, A., ARDID RAMÍREZ, M., BELDA NAVARRO, R., CASTILLA CABANES, N., FERNÁNDEZ MÉNDEZ, M^a. M., FERRANDO BATALLER, M., GUTIÉRREZ COLOMER, R. P., PALOMARES CHUST, A., RAMÓN FERNÁNDEZ, F. y SENDER CONTELL, M.: *Rúbrica competencia trabajo en equipo y liderazgo*, 23 de julio de 2015, Universitat Politècnica de València, València, 2015.

ACTIVIDADES FORMATIVAS COMPETENCIA TRANSVERSAL TRABAJO EN EQUIPO Y LIDERAZGO EN LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA. Disponible en: <http://competenciast.webs.upv.es/> (Consultado el 26 de febrero de 2016).

COMPETENCIAS TRANSVERSALES UPV. Disponible en: <http://www.upv.es/entidades/ICE/info/931816normalc.html> (Consultado el 26 de febrero de 2016).

COMPETENCIA TRANSVERSAL TRABAJO EN EQUIPO Y LIDERAZGO EN LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA. Disponible en: <http://competenciast.webs.upv.es/> (Consultado el 26 de febrero de 2016).

NIVELES DE DOMINIO COMPETENCIA TRANSVERSAL TRABAJO EN EQUIPO Y LIDERAZGO EN LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA. Disponible en: <http://competenciast.webs.upv.es/> (Consultado el 26 de febrero de 2016).

PAPEL DE LAS RÚBRICAS EN LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES UPV. Disponible en: <http://www.upv.es/entidades/ICE/info/U0702453.pdf> (Consultado el 26 de febrero de 2016).

PORTAL DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES DE LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA. Disponible en: <http://competenciast.webs.upv.es/> (Consultado el 26 de febrero de 2016).

PREGUNTAS FRECUENTES SOBRE COMPETENCIAS TRANSVERSALES UPV, Valencia, 15 de septiembre de 2015. Disponible en: <http://www.upv.es/entidades/ICE/info/U0702443.pdf> (Consultado el 26 de febrero de 2016).

PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN COMPETENCIA TRANSVERSAL TRABAJO EN EQUIPO Y LIDERAZGO EN LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA. Disponible en: <http://competenciast.webs.upv.es/> (Consultado el 26 de febrero de 2016).

PROYECTO INSTITUCIONAL INCORPORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EL CURRÍCULO DE LOS EGRESADOS DE LA UPV. Disponible en: <http://www.upv.es/entidades/ICE/info/U0702452.pdf> (Consultado el 26 de febrero de 2016).

EL APRENDIZAJE DEL DIBUJO EN NUEVOS CONTEXTOS PEDAGÓGICOS

Antonio González Castro

Fernando Sáez Pradas

Universidad de Sevilla

antonio_stc@hotmail.com

fsaez@us.es

Resumen:

Hace ya unos cuantos años que el siglo XX se marchó a la tumba de los tiempos. A pesar de las numerosas revoluciones acontecidas en su testamento, en pleno 2016 seguimos teniendo la sensación de que muchas cosas apenas han cambiado, entre ellas la educación. Asumiendo la importancia de la enseñanza artística a todas las edades y en todos los tipos de centros de formación, los argumentos que aquí presentamos intentan manifestar las virtudes que ofrece la actividad del dibujo para la construcción de nuevos marcos educativos. Para ello, creemos necesario reformular las metodologías por las que se han guiado las enseñanzas artísticas hasta el momento, no sólo por el fracaso de muchas de ellas sino porque tampoco se están proponiendo suficientes alternativas para una pedagogía digna del siglo XXI.

Palabras clave: dibujo, enseñanza, aprendizaje, educación, artística, reforma

1. Las bellas artes y la identidad de su aprendizaje

Todos tenemos en la memoria, algunos con más claridad que otros, aquellos recuerdos de pequeños mientras estábamos en el colegio. Fueron muchas horas las que pasamos atentos a las explicaciones de los profesores sentados en los pupitres, algunos individuales y otros con asientos para dos. Por aquel entonces a mediados de los noventa, las enseñanzas académicas apenas disponían de material electrónico complementario a las ilustraciones gráficas de los libros de texto. Un proyector y una pared más o menos blanca servía, después de haber descolgado en muchos casos el tablón de anuncios de sus alcayatas, como superficie adaptable para hacer aparecer las imágenes. Era el momento de apagar las luces y bajar todas las persianas. Algunas veces, y a pesar de los esfuerzos por desenrollarla, te tocaba la persiana mugrienta con raíles estropeados que fastidiaba la visibilidad con esos rayos de luz filtrados entre sus láminas. De cualquier manera y de forma casi inmediata quedábamos sumergidos en una especie de “pozo de la imágenes” y cada diapositiva se nos revelaba como si de una pintura rupestre se tratase. Se suponía que íbamos a comprender el misterio de esas creaciones, se suponía que nos acercaríamos al propósito original de los artistas. Pero cuando las luces se encendían y la clase retomaba de nuevo su marcha, todas esas esperanzas quedaban vacías. Algo debía estar fallando en el engranaje de la enseñanza cuando la tutora nos exigía memorizar la biografía de los artistas.

A pesar de los esfuerzos que se han hecho desde la transición por mejorar las condiciones de la educación obligatoria, hay una serie de cuestiones que la escuela como institución no se ha planteado y que han dirigido a los alumnos hacia profesiones que posiblemente no sean las más acertadas. Dejando al margen todos esos comentarios venidos incluso desde ámbitos familiares del tipo “eso no tiene salidas” o “con esa profesión no se gana dinero”, las directrices marcadas por los planes de estudios y los colegios tampoco han fomentado la mejora de ciertas especialidades. A nivel genérico, es cierto que nos han instruido en los saberes básicos y fundamentales, en conocimientos globales de diferentes áreas científicas, pero ha existido una fuerte inclinación a considerar las artes y las disciplinas corporales como prescindibles, como “asignaturas marías”.

Según María Acaso, profesora en la facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, la asociación desafortunada y bastante simplista entre arte y

manualidades forma parte de un imaginario colectivo que no reconoce la pluralidad de formatos y contenidos dentro de la educación artística.

“No hay que olvidar que se puede trabajar en muchos formatos y para cualquier edad, dentro y fuera de las aulas, porque es un vehículo de conocimiento. Y no solo de expresión. El análisis y la producción de productos y expresiones artísticas son actividades relacionadas con la producción de conocimiento crítico” (Acaso, 2014).

Si a esto se le añade el creciente deterioro en materia de educación, el letargo de la formación artística parece irrecuperable. En detrimento del pensamiento crítico, este deterioro impide a nuestras comunidades avanzar hacia formas de independencia intelectual que nos ayuden a elaborar interrogantes más profundos sobre todo lo que nos afecta. Formamos parte de un sistema que está repleto de información y conocimiento, invadido de signos, símbolos, lenguajes con códigos propios, y llega a ser tan potente que incluso se antepone a la importancia del propio individuo. Parece contradictorio que nos veamos indefensos para la crítica visual en un mundo dominado por lo hipervisual. Como cualquier elemento pernicioso, nos subyuga y nos hace sucumbir frente a líderes tiranos y regímenes totalitarios. Si no estamos preparados, nos convierte en rémoras de un sistema que vamos aceptando automáticamente como legítimo. Nos crea ansiedad y necesidades que no teníamos o que no nos hacen falta, alejándonos de lo que realmente nos interesa y nos hace feliz. Sin duda, detrás de todo esto existe un objetivo político de aborregar la capacidad crítica de la gente. Por eso, cuantas más fuentes y recursos dispongamos más interesantes serán nuestras interpretaciones. Es así como iremos aprendiendo lo que podamos, comprendiendo y comparando lo que pasa. Como dice José Antonio Marina, *“toda situación que disminuya el protagonismo del sujeto me parece alarmante”* (Marina, 2000, pág. 30). Debemos apartarnos del universo de los significantes para entrar progresivamente en el dominio de los significados, aquellos que vamos construyendo nosotros a través de la autonomía personal.



Love free Wifi. Mc Donals.
Agencia de publicidad DDB
Sydney, Australia
2009

Los programas educativos han ido acotando lenguajes y determinando materias, de forma que se ha reducido progresivamente el espectro de posibilidades. Es un tanto paradójico que una escuela que debe ser para todos termine definiendo una línea que sólo es buena para unos pocos, marginando a los que no se identifican con ella o que simplemente no la comprenden. Tal y como dice Francesco Tonucci en la conferencia *“Más juego, más movimiento, más infancia”*, las disciplinas que tiene más relación con la fantasía, las actividades manuales o el movimiento del cuerpo han quedado subordinadas. En consecuencia, la adaptación solo se produce en los niños que tienen afinidad con el sistema

pero aquellos que no se reconocen en él encontrarán más dificultades para desplegar sus aptitudes y serán tildados en última instancia de insuficientes y rezagados. Lamentablemente, los caminos por los que debe encaminarse la formación no los decide el propio niño sino el maestro en función del programa y los libros de texto.

“Los niños pueden estar predispuestos por naturaleza a un determinado oficio y probablemente ni lo sepan. Pero los centros educativos deberían ayudarles a descubrirlo, creándoles unas condiciones más favorables, alentándolos y garantizándoles esa búsqueda” (Tonucci, 2014).

El motor de la educación debería ser el placer, para conseguir experiencias de felicidad en todo el proceso de aprendizaje. Las estructuras de las Universidades tal y como las conocemos hoy tienen mucho que mejorar en este sentido, comenzando por la relación tan solemne que se establece entre docentes y alumnos. Intercambiar roles y posiciones hacia enseñanzas más horizontales permitirá reducir distancias e igualar las inteligencias (Rancière, 2010, pág. 16). Pero no igualarlas en valor sino en naturaleza. Lo que nos hace semejante a todos son los procesos de aprendizaje que hemos ido desarrollando desde pequeños a lo largo de nuestra vida. Observamos, analizamos y comparamos el universo de cosas y signos que nos rodean para sacar conclusiones y volver de nuevo a comparar. Es lo que Jacques Rancière quiere decir cuando habla de la verdadera emancipación intelectual. Lo que sucede con bastante frecuencia en el campo de las bellas artes es que siguen aplicándose como un oficio, como algo principalmente gremial transmitido casi mecánicamente. Evidentemente no pretendemos obviar la parte técnica y manual intrínseca en esta disciplina desde los tiempos más remotos, pero sí creemos necesario fortalecer las metodologías desde nuevos puntos de mira. Fomentar un clima de placer tiene mucho que ver con la eliminación de fronteras y el reconocimiento de los saberes ajenos.

Para llevar a cabo estas propuestas de un modo satisfactorio convendría eliminar algunos tufos que a día de hoy siguen invadiendo las escuelas y facultades. Un ejemplo de ello es “la esencia del artista” en tanto que ser casi divino, aislado, al que no le influye nada. Precisamente necesitamos buscar lo contrario, aquello que nos afecta, las contaminaciones, los mensajes que pululan a nuestro alrededor. Ciertamente, el maestro debería abdicar de su posición dadora de conocimiento para inducir a él y convertirse en catalizador de aventuras intelectuales, en impulsor hacia lo desconocido. Es un toma y daca permanente hacia/con sus alumnos donde él mismo también aprende. Todos saben, todos aportan, todos avanzan.

“La autonomía personal no se constituye con un sujeto que habla en un mundo virtual, sino con un sujeto real, valiente y sabio que actúa en el mundo real” (Marina, 2000, pág. 32).

Recientemente se ha estrenado en la cartelera francesa “*Demain*” (Dion & Laurent, 2015), un film-documental que parece ser prometedor y que muestra nuevas formas de actuar en el mundo, alternativas no sólo en el plano educativo sino en uno mucho más global. Este largometraje es un canto a la vida, es la búsqueda humilde de soluciones sostenibles para mejorar el mundo y proteger a las generaciones venideras. Entre otras muchas cosas, nos habla de cómo la educación finlandesa se dio cuenta por allá en los setenta que hacía falta un cambio respecto a las metodologías anteriores. Entendieron que la mejor inversión que pueden realizar para la sociedad es una educación en la que el profesor se vuelve parte del alumnado, comiendo incluso con ellos para sentirse parte de sus preocupaciones. Han tratado de eliminar cualquier jerarquía que distinga a un centro de otro, de tal modo que han reducido las desigualdades incluso entre los alumnos. Confían en que cada profesional del sistema público hace su trabajo correctamente y esto les permite ahorrar muchísimos gastos de seguimiento y control. En un momento dado del film, uno de los profesores sostiene que la principal vía que tiene Finlandia para desarrollarse como país es la educación puesto que apenas disponen de materias primas. Comprender esto como metáfora resulta tremendo porque cuando no tienes nada, sólo te queda la educación y el aprendizaje.

2. Particularidades en la educación del dibujo. Problemas y metodología.

Para poder desarrollar este apartado con cierta lucidez, consideramos necesario el esfuerzo de plantear alternativas a las enseñanzas de dibujo en el contexto educativo,

comprender cuáles son sus principales problemáticas y por ende, aclarar alguna forma de proceder que sirva como impulso para una actividad creadora.

Entre 1960 y 1962, la artista alemana Mary Bauermeister se hizo internacionalmente reconocida por el giro transformador que decidió darle a su taller en Colonia. La decisión de acoger personalidades que venían de cualquier disciplina permitió consolidar una idea renovada de la actividad artística, que no acataba ninguna de las tendencias vigentes y cuyo propósito principal era la experimentación. Tras los horrores de la guerra, los artistas necesitaban comenzar de nuevo, sin normas, impedimentos o ideas categóricas del arte precedente. Esta noción de actividad trasfronteriza surgía de una necesidad de expresión, sin complejos ni compromisos con “el gran arte”. Les unía una forma de pensar basada en la libre expresión de impulsos o ideas, soslayando cualquier tipo de frontera entre disciplinas y dando paso a lo que más tarde se llamó “intermedia”.



Mary Bauermeister
Partiturenbaum [Árbol-partitura]
1962-1963.

Madera con partitura de Karlheinz
Stockhausen, 190 x 30 x 30 cm.

Cortesía de la artista y
401contemporary, Berlín

No pretendemos con ello forzar el uso gratuito de múltiples manifestaciones artísticas con el erróneo pretexto de considerarlo más revolucionario. Una video-performance con proyecciones en la pared no es más vanguardista que un dibujo. Lo que intentamos poner de manifiesto es la necesidad urgente de liberar la enseñanza de los centros académicos del lastre de las etiquetas, de las vagas asignaciones y de las tendencias generalizadas. Sí es cierto que el dibujo académico sirve de mecanismo para trabajar con numerosos aspectos que pertenecen más al dominio de lo visual pero no necesariamente al dominio de lo artístico. A través del estudio de estatuas clásicas y modelos vivos, el alumno no sólo entra en contacto con la anatomía del cuerpo humano sino también con determinados componentes que influyen en el poder de las imágenes, como pueden ser la proporción, el equilibrio, la simetría o el movimiento.

Sin embargo, la educación artística (y aquí incluimos el dibujo) debe motivar la mirada crítica, transversal y de referencias cruzadas, siendo interdisciplinar en la medida en que se nutra de cualquier rama del conocimiento que le resulte de utilidad. Nos sirve como testigo de nuestros propios episodios intelectuales que, en un intento por reducir la distancia con lo que desconocemos, nos sirve de trampolín hacia otras manifestaciones del saber. Debe animarnos a reflexionar sobre todo lo que nos concierne, para inducirnos a una emancipación intelectual que nos aleje de estructuras de dominación y sujeción. Puede convertirse en un testimonio de nuestra revisión sobre el mundo, cotejando todas esas conclusiones a las que llegamos analizando lo que nos rodea. Como hemos dicho anteriormente, la enseñanza universitaria y por tanto la del dibujo, no deben entenderse como una transmisión de saberes que va únicamente del maestro al alumno sino como una lectura y verificación de otras terceras fuentes externas a ellos. La principal barrera que nos impide acercarnos al dibujo como

herramienta de creación es pensar que necesitamos un conocimiento sofisticado para hacerlo: es el problema de la técnica y del “dibujar bien”.

En este punto, la función del dibujo es verdaderamente crucial puesto que facilita un canal confidente de todo ese barullo acumulativo de ideas, abanderando una incipiente cantidad de planteamientos e improntas que no tienen como prioridad constituir una finalidad artística propia. Esta especie de vómito mental es generalmente sintético, soliendo ir acompañado de una frescura y espontaneidad sincera que le otorga a menudo una mayor profundidad conceptual (el espectador debe descifrar e intuir lo que percibe). Esto no tiene nada que ver con esos recursos bobos de aparente frescura gráfica, tan populares en las clases de dibujo que intentan imitar de forma desastrosa un cierto dominio técnico. Se tiende a edulcorar el concepto frescura con una redundancia gratuita de efectillos gráficos. El dibujo es más que eso, va más allá de una forma estética. Actúa como contenedor de interpretaciones, de conexiones mentales, de reflexiones, dudas, incertidumbres, miedos y conflictos. Tal y como hizo el movimiento Fluxus en los años sesenta, su afán de desestructuración llevó a una apuesta por un arte de la transformación orientado hacia una dinámica más operativa, ofreciendo una visión holística que se alejara de las líneas formales.

En este sentido, el escritor americano John Dewey (Dewey, 2008) también considera necesario el componente estético-formal de la obra puesto que surge de un proceso de intensificación de las experiencias que la constituyen. Sin embargo, no se conforma únicamente con eso. La obra artística no sólo debe abordar la cuestión estética sino que debe funcionar como detonante para un acontecimiento relacional, que nos ayude a enaltecer, intensificar y ensanchar nuestras propias experiencias personales.

“Se persigue una conquista de la autoiniciativa del espectador para reivindicar sus ámbitos de decisión personal” (Marchán Fiz, 2010, pág. 198).

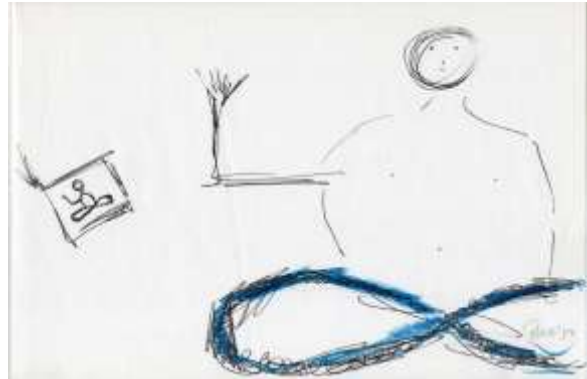
Es la necesidad del juego, de disfrute y no una claudicación al aspecto técnico, ni tampoco a una demanda con fines políticos. El juego en este sentido funciona para mitigar la sobreestimación que se tiene del dibujo como valor pleno y sublime, orientándolo no tanto hacia objetivos estéticos sino sociales. Debe convertirse en una especie de ritual que lo vincule a lo cotidiano y lo festivo, ligado a esa función integrativa para la sociedad que disuelve los problemas entre la gente. Se trata de considerar la producción artística como una forma de comunicación que sirva para transmitir, entre otras muchas cosas, sensaciones diferentes.

La herramienta del dibujo ofrece versatilidad para impulsar un tipo de enseñanza más creativa y colectiva, que ayude a sus creadores a encontrar nuevas soluciones a los problemas. Por el contrario, resulta inútil incluso perjudicial cuando se utiliza para llevar a cabo trabajos imitativos en los que se reproduzcan simultáneamente los mismos patrones sin introducir ningún tipo de variante. Cualquier actividad que se plantee a través de este medio no puede proponerse como modelo único a seguir sino que tendría que procurar la posibilidad de inventar, transformar o concluir en otras alternativas posibles.

El acto de dibujar tiene entre sus entrañas algo de omnipresente porque podemos encontrarlo y producirlo allá donde vayamos, pero también tiene algo de omnipotente porque permite concebir las más inmensas fantasías de cada individuo. Nos ayuda a crear un universo propio donde todo es posible, y si ese proceso de construcción nace desde el placer, dibujar se convierte prácticamente en un juego. Aquí, nos parece interesante considerar el punto de contacto que se planteó en el Simposio sobre arte de acción de Malpartida (Cáceres) entre el Merzbau de Kurt Schwitters y el Gran Vidrio de Marcel Duchamp. Podemos establecer la analogía entre estas dos obras y el proceso de elaboración del dibujo en el sentido de que *“no necesitan de final para hacerse expresivas, viven su existencia en el hacerse”* (San Martín, 2001, pág. 101). El dibujante se desenvuelve en el terreno de la impresión, en ese flujo continuo e interminable que hace de la obra un proceso y del material una función. Se convierten para el artista en una suerte de armadura con la que proteger el fluir de la creatividad.



Nam June Paik, Untitled, 1978, pencil on paper, sheet: 20.96 x 29.53 cm, Nam June



Nam June Paik, Untitled, 1980, ink on paper, sheet: 21.59 x 27.94 cm, Nam June Paik Estate,

Iniciando este camino hacia lo procesual, nos parece relevante señalar otras vías en las que el dibujo cabalga en paralelo con la acción, o más específicamente con la danza. La obra gráfica de la artista-bailarina Trisha Brown expande todo un universo de posibilidades en este sentido. Guiar el dibujo hacia lo efímero y no tanto hacia una función representativa sugiere la expresión de deseos motivados precisamente por aquello que no podemos controlar, aquello que está fuera de nuestro alcance. En cierta medida, siempre ha existido una tendencia a considerar el dibujo como depositario de lo contingente, provisional, frágil, fácilmente suprimible y difícilmente conservable. Pero antes que eso, “*representa una solución privada no sólo en las cuestiones de un cuerpo genérico sino también en los placeres y propósitos de un cuerpo específico*” (Lord, 2011, pág. 23). Al fin y al cabo, se convierte en una suerte de método para disipar la creencia melancólica de que lo único que podemos comprender es nuestro propio yo a través de nuestro propio cuerpo. Es interesante descubrir como muchos de los proyectos híbridos entre danza y dibujo se caracterizan por la ausencia de figuración. Los creadores buscan en el espectador una movilización de sus percepciones y memorias corporales, generando formas divertidas e intelectualmente sugerentes. A buen seguro, muchos de ellos consiguen transformar el peso de la tradición representativa, alcanzando un contacto mucho más estimulante con la materialidad. Sin duda, el dibujo es un método atractivo con capacidad suficiente para proponer actividades que le gusten tanto a niños como a adultos.

ALGUNAS REFLEXIONES E IDEAS DE LA LITERATURA SOBRE EDUCACIÓN Y NEUROCIENCIA

André Gérald Destinobles

Facultad de Economía Internacional
Universidad Autónoma de Chihuahua
agerald@uach.mx

Julia Hernández Aragón

Facultad de Economía Internacional
Universidad Autónoma de Chihuahua
jharagon@uach.mx

RESUMEN

Hoy en día, se considera que La educación de las personas es demasiado importante y compleja para basarse sobre el sentido común. Muchos participantes en el proceso educativo, tales como, los profesores, los futuros profesores, los alumnos, por pasar mucho tiempo estudiando piensan saber lo que es la enseñanza, lo que es el aprendizaje. Pero, muy ciertamente que el fenómeno educativo y los procesos de enseñanza-aprendizaje es de naturaleza tan compleja que es difícil creer que a partir de simples intuiciones se puede actuar correctamente. La educación es demasiado importante y compleja se la debe de basar sobre la investigación y no sobre el sentido común. Durante mucho tiempo, se ha pensado que la investigación era no pertinente para el campo de la investigación o por lo menos se consideraba que las investigaciones que había en educación, tenían poca incidencias sobre las practicas, hoy en día, esa postura se ha desaparecido. Aquí nos interesa hablar de las investigaciones que tienen que ver con el enfoque neurocientíficas en educación. Por lo tanto, nos abocaremos al análisis de la neuroeducación, entendiéndose ésta como un campo de investigación que estudia las problemáticas educativas según el enfoque neurocientífico. La neuroeducación se basa principalmente sobre la neurociencia del desarrollo y la neurociencia cognitiva y la metodología que privilegia, es la de imágenes cerebrales y esas imágenes cerebrales, son el corazón de la neuroeducación, es gracias a ellas, que hoy en día, se puede pensar en la neuroeducación, dado que antes era difícil de imaginar ese campo.

INTRODUCCIÓN

Existen numerosos problemas complejos relacionados con la educación. Dichos problemas son de diferentes índoles: ¿cómo debo ayudar a los alumnos con dificultades?, problemas de toma de decisión, ¿de qué manera debo enseñar a mis alumnos para que puedan lograrlo lo mejor posible?, problemas concretos en un salón de clase, problemas sociales. Pues, existen enormes problemas; por lo tanto, se deben tomar decisiones.

Según Masson, esas decisiones pueden basarse sobre dos fundamentos: 1) el sentido común, es decir, de la idea, que se hace de manera espontánea de una intervención pedagógica eficaz o 2) la investigación en educación.

Hoy en día, se considera que La educación de las personas es demasiado importante y compleja para basarse sobre el sentido común. Muchos participantes en el proceso educativo, tales como, los profesores, los futuros profesores, los alumnos, por pasar mucho tiempo estudiando piensan saber lo que es la enseñanza, lo que es el aprendizaje. Pero, muy ciertamente que el fenómeno educativo y los procesos de enseñanza-aprendizaje es de naturaleza tan compleja que es difícil creer que a partir de simples intuiciones se puede actuar correctamente. La educación es demasiado importante y compleja se la debe de basar sobre la investigación y no sobre el sentido común. Durante mucho tiempo, se ha pensado que la investigación era no pertinente para el campo de la investigación o por lo menos se consideraba que las investigaciones que había en educación, tenían poca incidencias sobre las practicas, hoy en día, esa postura se ha desaparecido. La educación es un campo de investigación muy joven (nació entre 1960 y 1970), apenas tiene entre 30-40 años, hoy en día, hay resultados de investigaciones que son cada vez mas interesantes y además las investigaciones se derivan de distintas enfoques educativos, siendo los mas importantes:

- Enfoques cognitivistas, que estudia como el individuo trata la información para codificarla en memoria a largo plazo
- Enfoques behavioristas, son basados sobre el estudio del comportamiento humano.
- Enfoques humanistas, son basados sobre el estudio del comportamiento humano.
- Enfoque constructivistas, que examina de que manera la estructura cognitiva de un individuo es construida a partir de su interacción con el contexto.
- Enfoque neurocientífico en educación

Aquí nos interesa hablar de las investigaciones que tienen que ver con el enfoque neurocientíficas en educación.

NEUROEDUCACIÓN

La neuroeducación es un campo de investigación que estudia las problemáticas educativas según el enfoque neurocientífico. Algunos problemas educativos, son abordados por un enfoque neurocientífico, sobre todo al nivel del concepto de aprendizaje.

Según Geaper y Cooper, 2003, p.8, los fundamentos de este enfoque neuroeducación se caracterizan por ser un materialismo no reduccionista. Se considera que es un enfoque materialista, porque se considera que el fenómeno del aprendizaje, que la cognición humana tienen un soporte biológico que es el cerebro con el conjunto de neuronas, y el conjunto de nervios y de receptores sensoriales que están relacionados con los músculos que permiten los movimientos, pero, todos los procesos cognitivos, las nociones de aprendizajes, son cosas que se producen en el cerebro que es una realidad biológica. Además la neuroeducación es no reduccionista, es decir, considera que la investigación en educación debe basarse únicamente

sobre el cerebro, los enfoques behavioristas, constructivistas, cognitivistas, tienen completamente su importancia, se tratan de niveles diferentes de análisis, se complementan, al lugar de un enfoque que rechaza a los otros.

La neuroeducación se basa principalmente sobre la neurociencia del desarrollo y la neurociencia cognitiva y la metodología que privilegia, es la de imágenes cerebrales y esas imágenes cerebrales, son el corazón de la neuroeducación, es gracias a ellas, que hoy en día, se puede pensar en la neuroeducación, dado que antes era difícil de imaginar ese campo.

IMÁGENES CEREBRALES

La imagen cerebral, agrupa un conjunto de técnicas que permiten ver lo que pasa en el cerebro cuando la gente lleva a cabo tareas cognitivas, tales como: leer, escribir, contar, resolver problemas, PIENSA, etc.. se puede, gracias a la imagen cerebral examinar cuales son las regiones del cerebro que son, movilizadas durante esa tarea cognitiva. Existen varios tipos de imágenes cerebrales, hay 2 que son particularmente adaptado al campo de la educación: 1) la tecnología de imagen óptica y 2) la imagen por resonancia magnética funcional.

Los 2 se basan sobre el mismo principio que consiste en que, cuando se lleva a cabo una tarea cognitiva, -como: leer, escribir, contar- hay ciertas regiones del cerebro que se activan. Cuando una región del cerebro se activa, esa región requiere de mas oxígeno y de energía, es decir, se asiste a un fenómeno que es de la dilatación localizada. Las 2 tecnologías, van a medir esa variación en la tasa de oxígeno sanguínea, que van a medir la actividad cerebral.

En el caso de la imagen óptica, se envía pequeñas luces que emiten luces cercanas a la infrarroja. Esa luz, penetra la piel, penetra el cráneo y alcanza las capas superficiales del cerebro, esa luz va a ser mas o menos absorbida según la compulsión sanguínea de la región,,,,, pues, una región que va a ser activada, va a absorber diferentemente la luz, en comparación, a una región que no está tan activada, pues, se puede observar variaciones en los niveles de activación de las diferentes regiones del cerebro, lo que nos permite decir, que cuando uno escribe, cuando uno cuenta, hay tal regiones que están mas activadas en comparación a otras regiones que están relacionadas con otro tipo de actividad.

En el caso de la imagen por resonancia magnética funcional, esta utiliza, exactamente la misma propiedad biológica del cerebro (que es el aumento de la tasa de oxigenación de la sangre), pero en lugar de utilizar la luz para detectar las variaciones de composición sanguínea, aquí se utiliza un imán.

EMERGENCIA DE LA NEUROEDUCACIÓN

- En 1988, se formó, Brain, Neuroscience, and Education, un grupo de la American Educational Research Association, es formado.
- Un año después, en 1999, la OCDE lanza un proyecto innovador que lleva a la publicación, en 2007, de la obra entender el cerebro: nacimiento de una nueva ciencia del aprendizaje. De este estudio hay varios resultados de investigaciones pertinentes para el campo de educación, donde se recalca que la neuroeducación es el campo del futuro y que es esencial invertir en ella para desarrollar mas nuestros conocimientos sobre los procesos de aprendizaje que se producen en el cerebro.
- La Universidad de Harvard ofrece hoy en día un programa de 2do. ciclo en neuroeducación y la Universidad de Cambridge posee un Centre for Neuroscience in Education
- En 2007, el primer numero de la revista *Mind, brain, and Education* es publicado, esta revista científica publica resultados de investigación sobre el tema de neuroeducación
- En 2007, la primera conferencia de la Internacional Mind, Brain and Education Society (IMBES) tuvo lugar en Texas.

En efecto como podemos apreciar, es un tema emergente que ya tiene impactos sobre la practica, que genera interés para la gente, ... de allí, la importancia de hablar de ella aquí.

CAMPOS DE LA NEUROEDUCACIÓN

Hay diferentes campos en neuroeducación:

- a) La neuroadaptación escolar, que estudia el cerebro de los alumnos que presenten dificultades de adaptación al sistema escolar (que sea el desorden de comportamiento, el desorden de déficit de atención, etc)
- b) La neuropedagogía, este se interesa en los mecanismos cerebrales relacionados con el aprendizaje y a la enseñanza, pero, a un nivel general, sin referencia a las disciplinas, (pues... aquí se habla de la neuropedagogía de la percepción, de la atención, del aprendizaje, de la memoria, de la metacognición, des las emociones, ... etc.)
- c) La neurodidáctica, al igual que la neuropedagogía, se interesa en los mecanismos cerebrales relacionados con el aprendizaje y a la enseñanza, pero, de disciplinas específicas, (se habla de neurodidáctica de los idiomas, .. de las matemáticas, de las ciencias, de un 2do idioma, de la música)

CONOCIMIENTOS DE BASE SOBRE EL CEREBRO:

LA NEURONA

Según Ward, 2006, el cerebro, esta formado de varios células, de los cuales las neuronasson entre 100 a 150 mil millones. Cada neurona puede conectarse con alrededor de 10000 otras neuronas (Ward, 2006). Las ramificaciones alucinantes, de allí, una complejidad impresionante. Cabe recalcar que, no hay que esperar que las neurociencias van a aportar respuestas a todas las cuestiones ni ahora, ni tampoco en el futuro.. el cerebro humano es de tal complejidad que no se puede esperar entender todo...

En opinión Norma y Bower, 1990, las neuronas se conectan con sus vecinos y las conexiones sobre distancia larga son la excepción al lugar de la norma, es decir, una neurona que se encuentra en la parte anterior del cerebro, nunca se conectara con una neurona que se encuentra en la parte posterior del cerebro, las neuronas que se comunican, tienen tendencia en agruparse en el mismo lugar.

Según Ward, 2006, para que una neurona transmita una señal eléctrica por el axón, la suma de las corrientes eléctricas que proviene de las dendritas debe ser bastante grande, es decir, debe haber varias neuronas que manda señales, (que generan pequeños corrientes eléctricos , y cuando esos corrientes son bastantes grandes en las dendritas, se irán hasta el axón , y después podría ir hasta la neurona siguiente)

- Las corrientes eléctricas de las dendritas son inducidas por neuronas vecinas que relajan a la sinapsis. Este es un espacio entre 2 neuronas , en dicho espacio, las neuronas vecinas pueden emitir neurotransmisora, que pueden ser neurotransmisoras excitadoras (que aumentan la corriente) o inhibidoras (que disminuyen la corriente).

Al hablar de neuronas habíamos dicho que no se conectan con las neuronas aisladas sino con las neuronas vecinas (alrededor)...por lo tanto esto tienen consecuencia sobre:

LA LOCALIZACION FUNCIONAL

Según Ward, 2006, la localización funcional, es el hecho de que diferentes regiones del cerebro son especializados para diferentes funciones. Por ejemplo: la Audición se encuentra en la región donde esta el nervio auditivo; la Visión que la parte del lóbulo occipital se encuentra detrás de la cabeza; las Percepciones espaciales se encuentran en el lóbulo parietal; los Movimientos se encuentran en la parte superior del cerebro y la Planificación y control sobre la parte anterior del cerebro que se llama la corteza prefrontal.

Una vez aprendido esas conocimientos básicos (concepto de neuro, concepto de localización funcional), analizaremos a continuación la:

2. NEUROPEDAGOGÍA (2000)

LA PLASTICIDAD

Una característica fundamental del cerebro es que es plástico. Es decir, el cerebro tiene una propiedad que es de ser capaz de modificar sus conexiones sinápticas: (no solamente en el recién nacido, sino también en el adulto y en los adultos mayores). Al formar nuevas sinapsis (sinaptogenesis), dicho de otra manera, hay nuevas conexiones que se producen en el cerebro, no está fijo, pues literalmente, hay actividades, hay cosas que cambian, pues, las sinapsis...y las dendritas que tocan con otras nuevas sinapsis que se forman, se llaman sinaptogenesis. Las sinapsis que existen, van a ser (reforzadas o disminuidas), según el uso que se les dan, a mayor de una red de neuronas, mas las relaciones entre las diferentes neuronas de esa red van a reforzar, van a activarse mas fácilmente. También, se puede modificar las conexiones sinápticas: al suprimir las sinapsis existentes (eso se llama poda). (OCDE,2007, p.46)...pues, cuando nuestros alumnos aprenden, en su cerebro producen modificaciones físicas,... algunas neuronas se desplazan, hay conexiones que se hacen mas o menos bien, que se van a adaptarse bien...eso es un proceso muy importante para nuestra concepción del aprendizaje, dado que, es algo que se produce en el cerebro que es el resultante de la plasticidad.

PERIODOS SENSIBLES

Otro concepto importante es el que tiene que ver con el periodo sensible: hay periodo de la vida particularmente propicios a ciertos aprendizajes como por ejemplo:

- el aprendizaje de la gramática de un idioma (oral, las estructuras de una frase)...eso se haría mas fácilmente entre (6 meses - un año y medio)

- y también el aprendizaje de los fonemas, ...se da durante ciertos periodos sensibles. N.B. ... eso no quiere decir, que no se puede aprender la gramática y las fonemas de un idioma, sino es mas fácil durante el periodo sensible...

FACTORES QUE INFLUYEN AL APRENDIZAJE

Según investigaciones comportamentales citados por la OCDE, 2007, p67) la nutrición es un factor importante que influye sobre el aprendizaje. En este sentido recalcan la importancia de un desayuno compuesto (azúcar, pan, cereal..) . Además, el ejercicio físico según, Colcombe y Kramer, 2004, es otro factor importante, por lo menos para las personas mas grandes contribuiría a la activación mas eficaz de regiones cerebrales asociadas a la atención, a la concentración. Otros factores importantes para la OCDE (2007) son: el sueño, las emociones (stress) y el contexto socialliteralmente el cerebro esta muy relacionado con el contexto a causa de la plasticidad.

MEMORIA

Según la neuropedagogía, dado que todo el cerebro es plástico, la memoria es cada vez más una característica de todo el cerebro en lugar de una región cerebral precisa. La memoria resulta de la plasticidad.

- El hipocampo (es una región interna del cerebro...esta en la parte inferior) jugaría un papel temporario en la consolidación de la memoria a largo plazo. (Ward,2006)... es posible que este papel es temporario.

- La corteza prefrontal ventrolateral y dorsolateral (es la parte anterior del cerebro) jugarían un papel en la memoria de trabajo. (Ward,2006)

NEURODIDÁCTICA DE LOS IDIOMAS

Segundo idioma

En lo que atañe al segundo idioma, hay investigaciones que han demostrado que:

a) si el aprendizaje de un idioma es realizado:

- Entre 12 meses y 3 años: activación en el hemisferio izquierdo como el idioma maternal;...pues, cuando... hablan el idioma maternal, se observara el mismo tipo reactivación. Grosso modo, pues, cuando eso jóvenes, hablan el idioma maternal o habla el segundo idioma, no habrá diferencia.

b) si el aprendizaje se lleva acabo:

- entre 4 y 6 años: activación en los 2 hemisferios y,

- entre 11 y 13 años: esquema de activación será aún más difuso (Neville y Bruer, 2001), hay cada vez mas regiones cerebrales que son utilizadas, es decir, en las personas que aprenden un segundo idioma más tarde, el hecho de hablar y entender ese 2do. idioma, necesita cada vez más recursos cognitivos, es más difícil, eso acapara la atención, acapara la concentración ... y esa gente tiene mayor probabilidad de cometer errores

el uso de un idioma segundo exige más esfuerzo cognitivo en los niños expuestos más tarde a ese idioma (Petitto y Dunbar, 2004).

LECTURA

a) La lectura es aparecida recientemente en la historia de la humanidad

b) Teoría de las dos rutas (Jobar, Crivello y Tzourio- Mazoyer, 2003)

- Visión (occipital) hacia conversión fonética (temporal izquierdo y frontal) hacia comprensión ... dice que cuando se lleva a cabo la lectura, pues, se observa palabras ,,la información va al lóbulo occipital,,que trata esa información...que detecta las formas....de allí, hay una primera ruta: que enviaría la información del lóbulo occipital que está atrás de la cabeza hacia zonas que se ocupan de la conversión fonética.,,,pues , de transferir lo que se observa en fonema Para ir a la concentración...
- Visión (occipital) directamente hacia comprensión. Esa sería la 2da ruta , que va de la visión directamente a la comprensión sin necesidad de hacer la conversión fonética.

Lo que lleva a pensar que:

- c) Tal vez , es deseable que la enseñanza de la lectura combina el enfoque silábico y el método global (OCDE, 2007).....es decir, (el enfoque silábico que se basa sobre el reconocimiento de letras, de los sílabos..y después de la palabra con un enfoque global que esta basado sobre el dibujo visual...)

NEURODIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS

ALGUNAS REGIONES RELACIONADAS CON LAS MATEMÁTICAS

(DEHAENE Y COHEN, 1995)

- a) Son muchas las regiones relacionadas con las matemáticas, algunas son: en la parte alta (del lóbulo parietal) tenemos la región asociada a la representación cuantitativa, es decir, cuando se comparan números, cantidades.
- b) La representación visual de lo números tanto numérica como lingüística se encuentra (ver gráfica)
- c) La representación verbal (hechos aritméticos)

Matemáticas

lo que se deduce para su enseñanza, es que:

- El lóbulo parietal implicado en la representación del espacio es igualmente solicitado durante la evaluación de la magnitud de los números.
- Eso explicaría, tal vez, porque los métodos pedagógicos que relacionan número y espacio son eficaces (OCDE, 2007)

- La representación de la magnitud de los números estaría relacionada con el conteo sobre los dedos (Butterworth, 1999).
- El conteo sobre los dedos debería ser recomendado en la escuela (Goswami, 2004, y Robert y Varin, 2006).

A MANERA DE CONCLUSIÓN

- a) El enfoque neurocientífico en educación está emergiendo
- b) Permite, con otros enfoques, de basar las decisiones educativas sobre la investigación en lugar del sentido común
- c) No hay que confiar en los neuromitos en educación (OCDE, 2007)
- d) Desarrollar modelos matemáticos apropiados para la neurociencia.

USO DE PELÍCULAS Y SERIES DE TV EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ECONOMÍA

Isaías Covarrubias Marquina

Departamento de Estudios Básicos y Sociales

Decanato de Ciencias y Tecnología

Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado

icovarr@ucla.edu.ve

RESUMEN

El uso de películas y series de TV para la enseñanza-aprendizaje de los conceptos básicos de la ciencia económica es una estrategia pedagógica practicada en cursos universitarios introductorios, complementaria al modelo convencional, basado en clases magistrales y utilización de libros de texto. Numerosas investigaciones analizan la efectividad de esta estrategia (Leet y Houser, 2003; Sexton, 2006; M. Bookman y A. Bookman, 2009; Luccasen y Thomas, 2010; Mateer y Stephenson, 2011). En general, la estrategia ha resultado efectiva porque el estudiante se siente motivado e interacciona proactivamente con el docente y sus compañeros, prestando más atención a los contenidos y objetivos del aprendizaje (Luccasen y Thomas, 2010). Una razón se debe a que el estudiante demuestra una buena capacidad de relacionar fácilmente las ejemplificaciones de la teoría económica cuando éstas son observadas en el comportamiento de los personajes de las películas y series de TV (Mateer y Stephenson, 2011). El objetivo general de la investigación es utilizar esta estrategia pedagógica en la cátedra de Ingeniería Económica I, del programa de Ingeniería en Informática del Decanato de Ciencias y Tecnología de la UCLA. El método aplicado parte de la enseñanza de principios de economía que luego se relacionan con situaciones ejemplificativas extraídas de escenas de películas y series de TV. Luego se debate sobre las causas y consecuencias de las acciones y decisiones observadas en los sujetos económicos de ficción y cuán relacionado está su comportamiento a lo indicado o predicho por la teoría económica. Posteriormente, los estudiantes presentan un trabajo práctico donde relacionan conceptos básicos de economía con escenas de películas o series de TV de su preferencia. Se espera evaluar cuantitativa y cualitativamente la efectividad del método y crear una red de investigación entre docentes de economía basada en el uso de esta estrategia pedagógica.

Palabras clave: Economía, películas, series, estrategia pedagógica

Introducción

Este trabajo es el resultado de una investigación en curso sobre los alcances y limitaciones de la enseñanza y el aprendizaje de las teorías económicas utilizando series de TV y películas de todos los géneros y épocas. El objetivo fundamental es la aplicación de esta estrategia pedagógica en los cursos de introducción a la economía, de finanzas y de medición económica, impartidos por el autor de la investigación en clases de pregrado y de postgrado de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado y de la Universidad Central de Venezuela.

Con relación a lo anterior, el autor de esta investigación ha utilizado desde hace algunos años, de manera informal, esta estrategia pedagógica de explicar conceptos fundamentales de

la ciencia económica a partir de ejemplificarlos y relacionarlos con escenas o partes de las historias vertidas en programas de series de TV, en películas, cortometrajes y documentales. En menor medida, también se ha hecho uso de la literatura universal con el mismo propósito.

Una de las motivaciones para hacerlo provino de que se enseña Economía a estudiantes que se están formando como ingenieros en informática y en cuya malla curricular se incluye las cátedras de Introducción a la Economía (Ingeniería Económica I); Toma de Decisiones Financieras (Ingeniería Económica II) y Plan de Negocios (Evaluación y Control de Proyectos). Dado que el eje curricular central de estos estudiantes es la programación y los sistemas, incentivarlos en el estudio de la Economía a un nivel básico requiere de una estrategia pedagógica que los anime a interesarse por temas que solo están relacionados indirectamente con su formación.

En principio, como se señaló, se utilizó esta estrategia educativa de manera informal, pero en la medida que el acopio de casos de la series de TV y de películas donde se ejemplifican los conceptos de la teoría económica fue en aumento, el autor de la investigación se planteó la tarea de sistematizar esta información con el fin de poder brindarla de una manera más ordenada, que resultara útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje a la hora de impartir los temas de las cátedras de Economía o relacionadas con ella.

Al respecto, el autor escribió un libro en el 2011 con el nombre: “Aprendiendo Economía con Los Simpsons”, publicado en formato digital y originalmente alojado en el portal de divulgación del conocimiento económico eumed.net de la Universidad de Málaga. El libro es una exposición de teorías económicas y de otros temas de la Economía, vinculados con escenas y situaciones relacionadas observadas en el comportamiento económico de los personajes de esta famosa serie de TV (véase Covarrubias, 2011). Posteriormente, el autor creó un blog en marzo del 2013 llamado: “La economía sí tiene quien le escriba”, también alojado en eumed.net, donde en varias entradas se exponen teorías y hechos económicos relacionados con escenas y tramas de películas. Los comentarios recibidos confirman que se trata de una estrategia pedagógica interesante para enseñar Economía.

Esta investigación tiene por objeto profundizar en el uso de las series de TV y de películas como estrategia pedagógica para enseñar Economía. En este orden de ideas, este trabajo se ordena en torno a cuatro aspectos temáticos relacionados. El primer tema aborda el proceso de enseñanza contemporánea de la Economía y algunos de sus problemas. En el segundo se hace un acopio de los antecedentes teóricos en relación con el uso de las series de TV y de las películas como estrategia pedagógica en la enseñanza de la Economía y el alcance que las mismas han tenido. En el tercer tema se describe brevemente cómo se está aplicando la metodología en el salón de clase. El cuarto se dedica a ejemplificar la relación entre un concepto de la Economía con las escenas de una película. Finalmente, en las conclusiones y las recomendaciones se hace un balance de los alcances de la aplicación de esta estrategia por parte del investigador y se realizan las recomendaciones pertinentes.

Cabe hacer algunas acotaciones para la mejor comprensión de esta investigación. En primer lugar, al igual que lo sugieren otros autores de trabajos de la misma naturaleza [véase Sexton (2006); Luccasen y Thomas (2010); Calhoun y Mateer (2012)] se trata de una herramienta pedagógica complementaria a los libros de texto de Economía, por tanto, no implica que lo expuesto sustituya un conocimiento más formal de la teoría económica si esta es requerida.

Segundo, es una estrategia pedagógica pensada especialmente para estudiantes de Economía de carreras universitarias cuya titulación es en otras profesiones, pero también puede ser de utilidad en los cursos introductorios de la carrera universitaria de Economía. Además, se sugiere que puede ser utilizada en cursos de postgrado de especialización y maestría donde los conocimientos en Economía no representen el fundamento del programa de postgrado sino un conocimiento complementario.

Tercero, en la intención de esta investigación subyace la idea de que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser dinámico y estar atento a las innovaciones que puedan hacerlo más efectivo. Por esta razón, se coincide con Morin (1999) cuando subraya que la misión de la didáctica es la de incentivar la autodidáctica, es decir, servir de vehículo para despertar y provocar la búsqueda personal, la autonomía del pensamiento. La misión de la enseñanza no debe ser el de transmitir un saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra condición humana y sirva de aliciente para el desarrollo de una manera de pensar abierta y libre.

La enseñanza-aprendizaje contemporánea de la Economía

El enfoque neoclásico de la Economía, también llamado *mainstream economics* o economía convencional, está basado en el principio de que los agentes económicos son racionales y buscan siempre maximizar los resultados de sus decisiones. Como lo sostiene Harford (2008), esta suposición fundamental no implica que la conducta racional del sujeto económico lo explique todo, pero sin duda muestra una dimensión relevante y de utilidad práctica de los problemas de decisión. Tampoco menoscaba la aceptación de que otros determinantes de la conducta humana, especialmente la psicología, pueden jugar también un rol importante en las decisiones económicas. Una de las tareas destacadas de los economistas es precisamente establecer hasta dónde se puede llegar con este enfoque, cuáles son sus límites.

Los fundamentos teóricos que se desprenden de esta economía convencional representan la base para su enseñanza en la mayoría de las universidades del mundo. Este edificio conceptual refleja un logro de un gran alcance para la disciplina, al mismo tiempo que, paradójicamente, supone una limitación, pues deja al margen explicaciones que no calzan ni con el método, ni con los modelos de prueba estadística que son exigidos para las teorías de la economía convencional.

En este orden de ideas, han surgido en las últimas décadas posturas académicas e intelectuales muy críticas con este enfoque. Como lo sugiere Covarrubias (2002), las críticas son de variada índole, pero, por nombrar dos muy importantes, van desde el cuestionamiento de la validez de los supuestos y de la teoría en sí misma, hasta el reclamo de que esta manera de enfocar la ciencia económica conlleva a un nivel de abstracción y de formalización matemática y técnica que ha terminado por alejarla de lo que sucede en el mundo real y de aislarla de las posibilidades de construir un conocimiento interdisciplinario con el resto de las ciencias sociales.

Las diferentes posturas críticas han tenido impacto en la forma de pensar y reflexionar acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Economía. Por esta razón, existe una amplia y variada literatura que enfatiza los problemas pedagógicos que resultan de su enseñanza de manera unidimensional [véase Becker (2000); Colander (2004); Resnick y Wolff (2011); Chable (2012); Ormerod (2013)].

Los estudios referidos tienen en común abogar parcial o totalmente por la emergencia de nuevos paradigmas para la enseñanza y el aprendizaje de la Economía, rompiendo con los esquemas tradicionales y ofreciendo nuevas perspectivas de análisis. Dichos estudios proponen reformas educativas que abarcan, por un lado, el qué enseñar, y, por otro, el cómo enseñar.

Desde la dimensión de qué enseñar, se plantea la exigencia de alinear más las teorías y los modelos explicativos con los hechos de la realidad. Se recomienda ampliar el espectro de las teorías, incorporando enfoques alternativos, diferentes a la corriente neoclásica. Se sugiere dotar de un enfoque pluralista a lo enseñado, con la finalidad de sumar otros puntos de vista, mejorando al mismo tiempo la comprensión de las interrelaciones que tiene lo económico con los demás ámbitos de lo social.

En la dimensión de cómo enseñar la Economía, los estudios hacen énfasis en la necesidad de incorporar la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de utilizar recursos didácticos novedosos, que mejoren la comprensión de las teorías y modelos explicativos, donde lo enseñado tenga asidero en ejemplos de la realidad. Adicionalmente, se plantea que la enseñanza estimule el sentido crítico de los estudiantes y lo aprendido puedan integrarlo en un sistema más amplio de conocimientos, desarrollando la capacidad de convertir el aprendizaje de la Economía en un proceso continuo, más allá del aula de clase.

En estos estudios se insiste en proponer una visión de la Economía más amplia y más sometida a la crítica, al debate. Esto es un llamado de atención a cierta enseñanza de la Economía donde se presentan las teorías como si fueran verdades absolutas, aplicables a cualquier contexto y en cualquier circunstancia. Al respecto, Colander (2004) señala que la enseñanza de la Economía se debe desvincular de la idea de que las teorías y los temas que trata están perfectamente definidos, cuando en realidad una parte de éstas son, como mínimo, verdades relativas. Con esta misma orientación, Ormerod (2013) sugiere combatir la enseñanza de la Economía que conlleva a confundir los modelos explicativos con la realidad,

de manera que el estudiante no termine pensando absurdamente que si el mundo no funciona como el modelo, lo que debe cambiar es el mundo y no el modelo o la teoría.

Y ¿Qué opinan los estudiantes de Economía de todo este debate? Por todo lo expuesto, no resulta extraño corroborar que el descontento con la forma tradicional de enseñar Economía ha calado también entre los estudiantes, especialmente del pregrado de la carrera universitaria para la formación como economista. Por ello, desde inicios del siglo XXI emergieron grupos estudiantiles, particularmente de las universidades alemanas, francesas e inglesas, exigiendo reformas en la enseñanza de la Economía. El planteamiento central de sus exigencias gira en torno a adaptar la enseñanza a las realidades cambiantes del mundo económico, privilegiando una enseñanza que interrelacione más la disciplina con otras dimensiones de lo social, como los aspectos políticos.

En sintonía con estos hechos, surgió una agrupación llamada *International Student Initiative for Pluralism in Economics* (ISIPE), conformada por un colectivo de asociaciones de estudiantes de Economía de 22 países. Mediante una carta abierta en su página Web, que ya ha sido también publicada en varias revistas académicas, se puede conocer lo fundamental de sus peticiones y propuestas. En general, la carta es un llamamiento a reformar la enseñanza de la Economía desde el pluralismo, atendiendo a tres aspectos básicos. En primer lugar, ampliando el rango de teorías enseñadas, de manera de incorporar teorías alternativas, enmarcándolas en su contexto histórico. Segundo, ampliar la caja de herramientas metodológica, buscando un equilibrio en la enseñanza de métodos cuantitativos y cualitativos. En tercer término, incluir enfoques interdisciplinarios que permitan la interacción con los saberes de otras ciencias sociales y las humanidades (ISIPE, 2014).

Al comentar la carta abierta del ISIPE, Cassidy (2014), señala que, desde su punto de vista, no les falta razón a los estudiantes que cuestionan una enseñanza donde la metodología de la gran mayoría de los libros de texto se reduce casi exclusivamente a un conjunto de ejercicios matemáticos. Sobre todo a nivel del pregrado, al estudiante se le obliga a emplear mucho tiempo en aprender técnicas matemáticas relevantes, pero se descuida el aprendizaje de áreas igualmente importantes como la historia económica y la organización económica.

Como una manera de respaldar la validez de estas críticas, Resnick y Wolff (2011) argumentan que en su larga experiencia como docentes la mayor eficacia pedagógica, especialmente en los cursos introductorios, la han conseguido cuando explican al unísono las teorías económicas defensoras del capitalismo junto con las que lo cuestionan abiertamente. Argumentan que la exposición basada en este método comparativo, tiene como resultado lograr un mayor interés de los estudiantes por los temas y problemas atinentes a su disciplina.

Sobre este particular, Chable (2012), en relación a la necesidad de cambios en la enseñanza de la Economía en las universidades occidentales, plantea una transformación curricular abocada a darle un carácter mucho más pluralista e interdisciplinario. La finalidad detrás de esta transformación sería la de preparar profesionales que desarrollen juicios razonables sobre asuntos de importancia práctica, antes que profesionales cuyos

razonamientos sean restringidos por la camisa de fuerza que imponen los modelos formales de la corriente dominante.

Por su parte, en el estudio sobre la enseñanza de la Economía en universidades públicas y privadas de cinco países latinoamericanos (Argentina, Bolivia, Chile, Colombia y México), realizado por Lora y Ñopo (2009), se advierte que uno de los hallazgos relevantes, a partir de las encuestas aplicadas a los estudiantes, fue la insatisfacción mostrada con los métodos de enseñanza y con los contenidos impartidos. En general, se cuestiona la falta de innovación, la incapacidad para involucrar activamente a los estudiantes en el salón de clases y la falta de actualidad y relevancia de los contenidos. Otra de las conclusiones del estudio mencionado destaca que el reto de la enseñanza de la Economía en América Latina pasa por corregir el desajuste entre el enfoque especializado predominante y la formación, intereses y expectativas de los estudiantes.

El uso de series de TV y películas en la enseñanza de la Economía

En los últimos tres lustros, entre los temas de varias revistas académicas especializadas destacan tres aspectos de la educación en Economía. Un primer aspecto, discutido en el apartado anterior, trata acerca del qué y el cómo enseñarla. El segundo aspecto que se debate de manera corriente es la utilización de las tecnologías de información y comunicación (TIC) y un tercer aspecto está referido al uso de series de TV y de películas como recurso pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Economía.

En general, los recursos de las TIC abarcan una variada gama de herramientas de enseñanza-aprendizaje, incluyendo: páginas web y blogs, clases y cursos virtuales, tutoriales, exposiciones con herramientas multimedias, uso de videos y gráficos interactivos, bases de datos y estadísticas de fuente abierta, congresos y seminarios virtuales. En general, diferentes estudios corroboran que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Economía apoyándose en las TIC favorece dicho proceso, lo vuelve más eficaz [véase al respecto Krueger y McIntosh (2008); Gratton-Lavoie y Stanley (2009); Savage (2009)].

El uso de series de TV y películas como recurso pedagógico en la enseñanza-aprendizaje de la Economía está ampliamente documentado. Al respecto, Leet y Houser (2003) sostienen que las escenas de muchos filmes brindan la posibilidad de explicar el análisis económico de una manera que es fácilmente captado por los estudiantes, especialmente los de cursos de iniciación o los de cursos donde la Economía no forma parte del eje central curricular. Sexton (2006) señala que la utilización de los filmes y clips de TV constituyen una útil herramienta para la enseñanza de la Economía y enfatiza que pueden ser utilizados para demostrar el poder del análisis económico, lo cual ha constatado en sus cursos.

Sobre este particular, M. Bookman y A. Bookman (2009) ofrecen la explicación de 33 conceptos económicos fundamentales para un curso introductorio, a partir del análisis de películas y de obras de la literatura clásicas y contemporáneas. Las autoras defienden la tesis

de que la discusión en clase y la asignación de tareas se facilitan cuando se incorpora este recurso pedagógico y se añaden preguntas que permitan a los estudiantes profundizar en los temas tratados.

Con esta misma orientación, Luccasen y Thomas (2010) destacan que a menudo estudiantes de pregrado están más interesados en las aplicaciones de los principios económicos que en la propia teoría. Por esta razón, tienen la apreciación de que, a pesar de no tratarse de ejemplos de la vida real, la enseñanza de la Economía basada en series de TV y películas pueden motivar a los estudiantes a interesarse más por los temas básicos. Para los autores este tipo de enseñanza no solo provee un recurso didáctico complementario a la instrucción más formal, sino también le da un medio alternativo al estudiante para que explore el aprendizaje con un método que puede estar más adaptado a su inteligencia particular.

Por su parte, Mateer y Stephenson (2011), documentan y analizan algunos trabajos cuyos resultados prueban algunas ventajas educativas cuando los conceptos son expuestos utilizando estos medios audiovisuales. En particular, dichos medios ayudan al estudiante a retener mejor conceptos e ideas y a recordarlos más rápidamente, por contrario a cuando éste solo realiza lecturas.

Siendo la popular serie de TV “Los Simpsons”, emitida sin interrupción desde diciembre de 1989 en una gran cantidad de países, una de las más utilizadas como recurso didáctico en la enseñanza de la Economía, no resulta extraño que se hayan escrito una gran cantidad de artículos académicos e incluso libros que tienen como referencia la enseñanza de la Economía utilizando escenas de episodios de esta serie [véase Hall (2005); Luccasen y Thomas (2010); Hall (2014)].

Al respecto, Hall (2005) cree que la naturaleza contra-intuitiva de la Economía se convierte en un obstáculo para comprender sus principios básicos, por lo cual los estudiantes de pregrado de cátedras de Economía a menudo pierden interés en la materia. Por ello, sostiene que se puede solventar este escollo ilustrando conceptos básicos apelando a escenas de episodios de “Los Simpsons”. Para hacer efectiva la enseñanza con esta pedagogía, el autor sugiere alentar una discusión introductoria del tópico particular de la teoría económica a ser analizado. Otra manera es utilizar los episodios como reforzamiento de conceptos una vez que éstos se han introducido y discutido de forma convencional. El autor describe escenas donde se revelan temas económicos como el papel de los incentivos, la cooperación y la naturaleza de la firma, los efectos secundarios de las acciones económicas, los recursos y la escasez, los burócratas y la burocracia, el rol de la publicidad, el monopolio y el papel del emprendedor.

Algunos trabajos, como el de Chu (2014), parecen avalar la eficacia de la utilización de este recurso pedagógico. El autor utilizó un modelo de regresión para contrastar los resultados obtenidos por estudiantes en exámenes sorpresa, aplicados en clases donde se utilizaron ejemplos de “Los Simpsons” en la exposición frente a clases donde no se utilizó. Después de controlar las diferencias de calidad académica de los estudiantes y del contenido de los exámenes, Chu encontró un impacto positivo en el aprendizaje y en el desempeño en los

exámenes sorpresa de los estudiantes cuando en las clases se ejemplificaron conceptos económicos observando a "Los Simpsons". En especial, mejoraron sus resultados académicos aquellos estudiantes ubicados en los grados C, D y F de las calificaciones.

Estrategia pedagógica en un curso de Introducción a la Economía utilizando series de TV y películas

Enseñar algunos conceptos básicos de la Economía utilizando como estrategia pedagógica el uso de escenas de episodios de series de TV y de películas, supone elaborar un plan básico de trabajo acerca de cómo esta estrategia va a desarrollarse dentro de la cátedra, con el objeto que sea lo más efectiva posible. Se presenta, pues, en primer término, un esquema de la pedagogía a desarrollar en el aula. En segundo término, se presenta, igualmente de manera esquemática, los lineamientos para un trabajo práctico a realizar por los estudiantes.

a) Pedagogía a desarrollar en el aula

- Se expone el objetivo del tema y el tipo de comprensión que se espera logre el estudiante con los conceptos y planteamientos relacionados con el tema.

- A continuación, se expone el concepto o la teoría económica que se quiere enseñar y se ilustra con ejemplos de la vida real.

- Se menciona un episodio de una serie de TV o una película donde en una o algunas escenas se ilustre el concepto de la Economía expuesto.

- Se hace una sinopsis del episodio de la serie de TV o de la película.

- En lo posible se debe ver en el aula de clase las escenas seleccionadas. De no ser posible, se debe suministrar los datos completos del episodio de la serie de TV o de la película, incluyendo los intervalos de tiempo en el que se desarrollan las escenas seleccionadas para que los estudiantes las vean con sus propios medios.

- Una vez que los estudiantes han visto el episodio de TV, la película o las escenas, se abre el debate en el aula, enfatizando en dos aspectos:

- Primero, se discute la relación entre la escena o las escenas seleccionadas y el concepto de la Economía expuesto.

- Segundo, se analiza si el comportamiento del agente o de los agentes (individuo, empresa, institución, gobierno) se corresponde con el concepto de la Economía expuesto. Se analizan las causas y consecuencias (efectos derivados o colaterales) de ese comportamiento.

- Finalmente, se intenta una síntesis o conclusiones en torno a lo expuesto.

b) Trabajo práctico

El trabajo práctico consiste en la elaboración en equipo de un ensayo que analice un concepto de la Economía, sus causas y consecuencias, a partir de la observación de una

escena de un episodio de una serie de TV o de una película de cualquier género y época. El equipo tiene completa libertad para seleccionar la serie de TV o la película donde se refleja el concepto o la teoría económica. Sí están restringidos los tópicos y los conceptos de la Economía que se pueden abordar, con base en el alcance del programa de la materia o cátedra. Entre estos conceptos se encuentran:

- Los relacionados con la escasez de los recursos y el costo de oportunidad de las decisiones económicas.
- Las ventajas de la especialización económica y del intercambio.
- Los referidos a la respuesta a los incentivos por parte de los agentes económicos.
- Problemas que surgen de la aplicación de controles de precios y regulaciones en los mercados.
- Los vinculados con las fallas de los mercados: contaminación, monopolios, barreras a la entrada en los oligopolios, tragedia de bienes comunes, provisión de bienes públicos, sus causas y consecuencias.
- Problemas relacionados con el desarrollo económico: pobreza, desigualdad económica, migraciones, desigualdad de género, bajo o nulo crecimiento económico, impacto de las políticas económicas.

En resumen, la estrategia pedagógica a seguir se basa en la exposición de la teoría o el tema de Economía. Posteriormente, se mencionan las escenas de la serie de TV o de la película relacionada con la teoría económica o el tema de la Economía expuesto. Se hace una breve sinopsis del capítulo de la serie de TV o de la película que se analiza. Se vincula la teoría económica con el comportamiento de los personajes de la serie de TV o la película. Se fomenta una discusión y un análisis en torno al tema. Se desarrollan una síntesis y conclusiones al respecto.

Uso de una película como recurso pedagógico para ejemplificar un concepto de la Economía

Uno de los fundamentos de la Economía de mayor alcance es el que asume que el comportamiento racional del agente económico siempre supone la búsqueda de la maximización del resultado de su decisión. Así, el consumidor buscará maximizar su experiencia de consumo (utilidad satisfacción, placer) sujeto a la restricción de su ingreso; el empresario intenta maximizar los beneficios o las ventas, limitado por restricciones de costos y el inversionista se orienta a maximizar la rentabilidad de su inversión sujeto al riesgo.

En este sentido, los diferentes agentes negocian entre sí, colectivamente, institucionalmente, tomando en cuenta este principio de maximización. De manera que en cualquier mercado, por sencillo o complejo que sea, interactúan agentes que tienen unas determinadas disposiciones a comprar y a vender un bien, un servicio, un insumo, un activo. El

precio de mercado del bien, servicio, insumo, activo, cuando se permite que el mercado funcione libremente, sirve de indicador de que este valor refleja las disposiciones de compra o de venta de los agentes.

Consideremos el caso de un agente consumidor o comprador de un bien o servicio. Lo que está detrás de las decisiones de compra de este agente, además de la restricción que le impone su presupuesto limitado, es el hecho de que cada unidad adicional consumida le va a otorgar una menor utilidad. Siendo la utilidad marginal decreciente, no es igual el precio que el consumidor está dispuesto a pagar por la primera unidad adquirida de un bien o servicio que por la siguiente unidad y así sucesivamente. Pero, dado que el precio de un bien o servicio representa el precio de cualquier unidad comprada, el agente recibe una ganancia o excedente, el llamado excedente del consumidor, reflejado en la diferencia entre el precio máximo que el consumidor está dispuesto a pagar por una unidad del bien o servicio y el precio que efectivamente paga por las unidades que adquiere.

Un razonamiento similar se puede hacer con respecto al comportamiento racional del productor o vendedor de un bien o servicio. El productor tiene un precio mínimo al que está dispuesto a producir o vender. Esto es así porque el agente enfrenta costos crecientes, de manera que producir una unidad adicional supone ofrecerla a un precio mayor que la anterior. En estos términos, el excedente del productor es la diferencia entre el precio mínimo al que está dispuesto a vender una unidad del bien o servicio y el precio que efectivamente recibe por las unidades que vende.

En una operación de compra-venta en el mercado de bienes y servicios o en una negociación, a menudo la disposición a pagar y de vender del comprador y el vendedor respectivamente no se conoce. Es un precio de reserva no revelado. En otras ocasiones el precio de reserva está revelado previamente en la negociación.

En la película *Pretty Woman*. Dir. Garry Marshall, 1990 (Mujer Bonita en Hispanoamérica), hay una escena donde a partir de una negociación se deriva un excedente del consumidor y un excedente del productor para los negociadores. La escena [35:12-36:30] ocurre cuando Edward le plantea a Vivian contratar sus servicios de acompañante por seis días y noches y negocian de la siguiente manera:

Edward: - ¿Cuánto cobrarías por tus servicios de acompañante? Vivian (en la tina de baño): - 4.000 dólares. Edward: - 2.000 dólares. Vivian: - 3.000. Edward: - Trato hecho. Cuando Edward está a punto de salir de la habitación, Vivian le confiesa: - Habría aceptado 2.000. A lo que Edward responde: - Te hubiera pagado 4.000.

En la primera parte de la negociación, tanto Vivian como Edward acuerdan un precio. Pero cuando Vivian le dice a Edward que estaba dispuesta a recibir 2.000 dólares y él le responde que le hubiera pagado los 4.000 dólares, ambos revelan sus respectivos precios de reserva. Edward obtiene un excedente del consumidor de 1.000 dólares sobre su precio de reserva e igualmente Vivian obtiene un excedente del productor de 1.000 dólares sobre el suyo. Ambos

logran maximizar el resultado de su negociación, por lo que claramente se trata de una del tipo “Ganar-Ganar”.

Las implicaciones de las operaciones de mercado o negociaciones de bienes y servicios donde ambos agentes obtienen excedentes son de variada índole. Una de estas implicaciones se refleja en el ámbito macroeconómico de las ganancias del comercio internacional. Existen fundamentos teóricos para sostener que en la medida que los países se especializan en la producción de bienes y servicios en los que tienen ventajas comparativas y exportan e importan esos bienes y servicios bajo un esquema de libre comercio (ausencia de aranceles y otras barreras al comercio) ambos obtendrán ganancias, reflejadas en mayores ingresos y un mayor nivel de bienestar, que serían inalcanzables en otro escenario.

Conclusiones y recomendaciones

Sea con métodos tradicionales o innovadores, sea utilizando el enfoque de la corriente principal o una perspectiva heterodoxa, la importancia de aprender Economía, aunque sea en un nivel básico, no está en discusión. Una justificación de porqué aprender Economía, incluso para estudiantes cuyas carreras son en áreas de la ingeniería, es que éste se proveerá de un razonamiento que le permitirá comprender con más claridad los fenómenos económicos y sus interrelaciones, incluso comprenderá mejor aquellos hechos económicos que lo afectarán favorable o desfavorablemente en su vida cotidiana y a lo largo del tiempo.

Una justificación adicional surge al revisar los estudios empíricos que demuestran que existe un alto porcentaje de personas alrededor del mundo, incluso en los países desarrollados, que tienen un alto nivel de desconocimiento de los temas económicos que más los afectan, especialmente en cuanto a su desempeño con el dinero. Como lo señalan Lusardi y Mitchell (2011), el desconocimiento en materia de economía financiera contrasta, paradójicamente, con un mundo donde cada vez es más requerido que la gente aprenda a gestionar bien su dinero.

Resulta por demás relevante que la oferta, en todos los niveles de educación, de programas de aprendizaje de la Economía y en especial de la economía financiera, puede ser efectiva para luchar contra el analfabetismo financiero y ayudar a que las personas aprendan a tomar mejores decisiones en materia del uso del dinero.

Actualmente existe un gran interés por incorporar recursos didácticos novedosos para la enseñanza-aprendizaje de la Economía. Enseñarla a través de la literatura, las series de TV, el cine y las historias de vida, se ha vuelto popular en la medida que se considera que resulta efectivo, especialmente en los cursos introductorios de Economía. Está ampliamente documentado que la utilización de este tipo de estrategias pedagógicas, particularmente las series de TV y las películas, ha resultado ser un recurso didáctico no convencional que los estudiantes comunican les resulta interesante y les motiva un mayor interés por los temas tratados. Por su parte, los recursos multimedia y las TIC sirven de apoyo invaluable al propósito de desarrollar este tipo de estrategia educativa.

De esta investigación se han derivado, por ahora, dos recomendaciones puntuales. La primera recomendación se refiere a la necesidad de diseñar un instrumento de medición de la efectividad del recurso pedagógico basado en el uso de series de TV y películas para la enseñanza-aprendizaje de la Economía. Sería conveniente incorporar un pedagogo en la investigación con el objeto de elaborar de la manera más apropiada posible dichos instrumentos, a ser aplicados entre los estudiantes de Economía que reciben esta metodología educativa.

La segunda recomendación se refiere a la necesidad de difundir de la manera más amplia posible, mediante la escritura de artículos, libros, la realización de conferencias y seminarios, los alcances, posibilidades y experiencias con las investigaciones enfocadas en el uso de series de TV y películas en la enseñanza de la Economía. Esta difusión serviría al objeto de crear una red académica y de investigación iberoamericana relacionada con el uso de esta estrategia educativa.

Referencias

- Becker, W. (2000). Teaching Economics in the 21st Century. *The Journal of Economic Perspectives*, 14(1), 109-119.
- Bookman, M., y Bookman, A. (2009). *Economics in Film and Fiction*. Recuperado de <http://www.Economics-Film-Fiction-Milica-Bookman/dp/1578869625>.
- Calhoun, J., y Mateer, D. (2012). Incorporating media and response systems in the economics classroom. En G. Hoyt y K. McGoldrick (Eds.). *International Handbook on Teaching and Learning Economics* (pp. 149-159). Northampton: E. E Publishing.
- Chable, D. (2012). Opening the way for a pluralistic approach in teaching economics: an outsider's view. *International Journal of Pluralism and Economics Education*, 3(3), 277-294.
- Chu, Ch. (2014). An assessment of teaching economics with The Simpsons. *International Journal of Pluralism and Economics Education*, 5(2), 180-196.
- Cassidy, John (13 de mayo de 2014). Rebellious Economics Student have a point. *The New Yorker*. Recuperado de <http://www.newyorker.com/news/john-cassidy/rebellious-economics-students-have-a-point>
- Colander, D. (2004). The Art of Teaching Economics. *International Review of Economics Education*, 3(1), 63-76.
- Covarrubias, I. (2011). *Aprendiendo Economía con Los Simpsons*. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2011c/1000/>.
- Covarrubias, I. (2002). Enfoque Sistémico e Individualismo Metodológico: una aproximación. *Revista Contribuciones a la Economía* (ed. octubre 2002) Recuperado de <http://www.eumed.net/coursecon/colaboraciones/ICM-ESIM.htm>.
- Goldstein, G. (Productor) y Marshall, G. (Director) (1990). *Pretty Woman* [Película]. Estados Unidos: Pretty Woman, Inc.
- Gratton-Lavoie, Ch., y Stanley, D. (2009). Teaching and Learning Principles of Microeconomics Online: *An Empirical Assessment*. *Journal of Economic Education*, 40(1), 3-25.
- Hall, J. (Ed.) (2014). *Homer Economicus: The Simpsons and Economics*. Redwood City, CA: Stanford University Press.
- Hall, J. (2005). *Homer Economicus: Using The Simpsons to Teach Economics*. *Journal of Private Enterprise*, 30(2), 165-176.

- Harford, T. (2008). *La Lógica oculta de la vida. Como la economía explica todas nuestras decisiones*. Bogotá: Planeta.
- ISPE (2014). Llamamiento internacional de estudiantes de Economía a favor de una enseñanza pluralista. *Revista de Economía Institucional*, 16(30), 339-341.
- Krueger, A., y McIntosh, M. (2008). Using a Web-Based Questionnaire as an Aide for High School Economics Instruction. *The Journal of Economic Education*, 39(2), 174-197.
- Leet, D., y Houser, S. (2003). Economics goes to Hollywood: Using classic films to create an undergraduate economics course. *The Journal of Economic Education*, 34(4), 326-332.
- Lora, H., y Ñopo, E. (2009). La formación de los economistas en América Latina. *Revista de Análisis Económico*, 24(2), 65-93.
- Luccasen, A., y Thomas, K. (2010). Simpsonomics: Teaching Economics Using Episodes of The Simpsons. *The Journal of Economic Education*, 41(2), 136-149.
- Lusardi A., y Mitchell, O. (2011). Financial Literacy around the world: an overview. *Journal of Pension Economics and Finance*, 10(4), 495-598.
- Mateer, D., y Stephenson, F. (2011). Using Film Clips to Teach Public Choice Economics. *Journal of Economic and Finance Education*, 10(1), 28-36.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ormerod, P. (2013). Notas sobre un plan de estudios de economía del mundo Real. *Revista de Economía Institucional*, 15(29), 13-20.
- Resnick, S., y Wolff, R. (2011). Teaching economics differently by comparing contesting theories. *International Journal of Pluralism and Economics Education*, 2(1), 57-68.
- Savage, S. (2009). The Effect of Information Technology on Economic Education. *The Journal of Economic Education*, 40(4), 337-353.
- Sexton, R. (2006). Using short movie and television clips in the economics principles class. *The Journal of Economic Education*, 37(4), 406-417.

FUNDAMENTOS PARA UN PROYECTO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA A TRAVÉS DEL GRABADO

Inocente Soto Calzado
Universidad de Málaga
inocentesoto@uma.es

A partir de un pensamiento nacido en las Bellas Artes, disciplinas como la pedagogía, la historia, la estética y el arte con sus procedimientos se encuentran para articular conjuntamente un proyecto docente abierto donde se trabaja con palabras e imágenes desde la disciplina del grabado artístico, concretándose en el grabado en relieve y en la edición de obra gráfica original, con el argumento inspirador y motivador para el alumnado de homenajear los noventa años de la creación de la revista *Litoral* en Málaga, mirada histórica a un proyecto unión de poesía y artes plásticas.

Grabado, Arte, Enseñanza, Educación por proyectos, Funcionalidad, *Litoral*

El arte se ha definido como saber, atendiendo a la tradición de la instrucción artística, a la clásica educación del artista desde el gremio hasta la Academia¹, un excesivo resumen desde la idea de artesano hasta el nacimiento del nuevo concepto de artista auspiciado por la visión romántica, abarcando demasiadas concepciones, muchas de ellas contrapuestas, como bien se encargó de dejar claro el escultor Miguel Ángel Buonarroti cuando se ofendía al ser llamado artista, queriendo separarse de esa palabra que conllevaba un sometimiento a la sociedad a la que se pertenecía, tanto por el peso del encargo como por las leyes de las agrupaciones artesanales. El devenir de la disciplina ha mudado muchos de los conceptos considerados inalterables. El arte en el siglo XXI es conocimiento, por supuesto, pero diferente obviamente al del gremio medieval o al de la Academia dieciochesca con su sistema progresivo de copia (lámina, estatua, modelo del natural), o a la concepción de arte industrial a partir de movimientos como *Arts and Crafts* de William Morris, oculto en la creación y voluntarismo de las llamadas Escuelas de Artes y Oficios. Los viejos modelos se agotan y aparecen nuevos modelos para interpretar las incipientes realidades en nuevas Academias², ya se llamen Bauhaus o Black Mountain Collegue. A pesar de las fluctuaciones de un milenio, el arte sigue siendo una construcción que implica destreza y el aprendizaje de ésta, aunque el artista conceptual se empeñe en derivar esas habilidades y desplazar las destrezas. El saber del arte construye para cada obra una técnica y para cada artista un procedimiento personal, que se va fraguando en el desarrollo de su práctica para terminar convirtiéndose en un rasgo definitorio del estilo individual. Aunque esta visión haya sido considerada reduccionista, el arte se sigue definiendo en gran medida y en un sentido amplio por su práctica, aunque por supuesto no solo por ello.

El arte se ha definido también como expresión, recogida del ideario romántico y puesta en valor fundamentalmente en el siglo XX por los nuevos movimientos pedagógicos. La literatura artística para esta concepción se ha convertido fundamentalmente en análisis e investigación del dibujo infantil entendido como génesis de toda expresión, donde aparece la identidad individual del sujeto como centro del sistema, coincidencia total con la idea de artista, tal y como el historiador Ernst Gombrich (1909-2001) hablará del Arte y dirá: "Tan sólo hay artistas"³, de la misma forma que se puede decir en la actualidad que no existiría la educación sin el alumnado. La diferencia de criterios entre pedagogía y arte es obvia, pues la obra no se estima, y mucho menos los juicios sobre ella, siendo lo importante la generación de la misma en total libertad.

Frente a la mimesis entendida como finalidad, modelo imperante del arte como saber, se han favorecido en el arte como expresión las condiciones para mostrar emociones y sentimientos. Dos idearios tan diversos en la educación artística han conseguido fusionarse

¹Agirre, Imanol, *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*, Octaedro. EUB; Universidad Pública de Navarra, Barcelona, 2005, p. 205.

²Gómez Molina, Juan José, "El concepto de dibujo", en Gómez Molina, Juan José (coord.), *Las lecciones del dibujo*, Cátedra, Madrid, 1995, p. 115.

³Gombrich, Ernst, *Historia del Arte*, Alianza, Madrid, 1984, p. 13.

sobre todo a partir de las preocupaciones formalistas dentro delo que algún maestro ha dado en llamar ecosistema de las artes. En esa memoria histórica analizada por Juan Antonio Ramírez con sagacidad siempre ha destacado el intento de un inventario pretendidamente universal, que el historiador llama teatro de la memoria, con su disposición de tómulos narrativos piramidales con las escuelas nacionales en la base para ir ascendiendo hacia la cúspide entre tendencias, movimientos y estilos hasta llegar a los artistas y las obras dentro de un argumento integrador⁴. Ese esquema, con más o menos matices, es el que está en el imaginario colectivo de cada estudiante y de cada profesor de arte, y se ha repetido como base de las más apreciadas construcciones sumarias de la historia del arte⁵.

La traducción de los movimientos fundamentalmente pedagógicos en el ecosistema descrito por Juan Antonio Ramírez pone de manifiesto la diferencia de relevancia de los actores o agentes ,protagonistas de la historia que generan: artista y crítico, medios de comunicación, galerista, coleccionistas, museo, conservador, director, historiador...La narración más aceptada y cercana al arte como saber y expresión , que conecta heroicamente con el presente, comienza con la revalorización de las vanguardias expresionistas de raíz germana a partir de grupos como *Die Brücke* (1905-1913) o *Der Blaue Reiter* (1911-1914), con el resurgimiento del artista individual en epígonos como Edvard Munch (1863-1944), y ejemplos solitarios como Chaim Soutine (1893-1943). No hay que olvidar la reivindicación constante de las artes gráficas y su puesta al día por parte de muchos de estos artistas, rescatando el arte xilográfico y convirtiéndolo en seña de identidad de su quehacer⁶, al mismo tiempo que el procedimiento les permite expandir sus nuevas ideas.

La estética del sentimiento se ha diluido en cierta forma en la nueva racionalidad de la postmodernidad, con ideas como las de apropiación, incorporación o deconstrucción, pensamientos coetáneos que han llegado también a la educación artística⁷, y que prueban por otro lado la vigencia del relato artístico que tan bien caracterizaba Juan Antonio Ramírez en esa necesidad de manipulación continua que define al arte. A la primacía desde la época premoderna de la característica formal del arte como saber, y a la adecuación de esas formas a la personalidad artística en la modernidad del arte como expresión, se ha sumado la importancia postmoderna del mensaje.

El enfoque proyectual es algo inherente al hecho artístico, estudiado desde el hemisferio de la producción, con la construcción y la producción del objeto artístico, y desde el hemisferio de la comunicación, con la emisión de un mensaje que demuestra la voluntad de una comunicación⁸. Es en ese *hemisferio de la producción* en el que se concentra el ámbito de actuación de las Bellas Artes desde sus diversas disciplinas, verdaderos hábitos antropológicos de expresión. El proyecto de trabajo ayuda a situar en un punto común la propuesta artística, focalizando los esfuerzos y adaptando el procedimiento a la idea, favoreciendo análisis, interpretaciones y críticas, en un esfuerzo colectivo que respeta la diversidad y la favorece, con diferentes respuestas y tiempos de aprendizaje, en una actualización forzosa del proceso de enseñanza-aprendizaje⁹.

No es nada nuevo contar con el grabado como vehículo de aprendizaje artístico general, aparte de sus propios valores procedimentales. Se ha realizado con las nuevas maneras digitales, utilizándolo como puerta de entrada de nuevas vías de conocimiento y de tecnologías contemporáneas¹⁰. No siendo los procesos artísticos fines en sí mismos sino medios para realizar una obra y en este caso para articular la enseñanza-aprendizaje, la validez de uno de los procedimientos más antiguos y más relacionados con el mundo del libro y de las primeras ediciones está fuera de toda duda. Desde la guía docente de la asignatura

⁴ Ramírez, Juan Antonio, *Ecosistema y explosión de las artes*, Anagrama, Barcelona, 1994, pp. 78 -85.

⁵Huygue, René, *El Arte y el hombre* (3 vols.), Planeta, Barcelona, 1965.

⁶Carrete Parrondo, Juan, “La primacía del grabado en Die Brücke”, *ABC - Blanco y Negro Cultural*, 30/1/ 2005, pp. 6-7.

⁷Efland, Arthur D.; Freedman, Kerry; Stuhr, Patricia, *La educación en el arte posmoderno*, Paidós Ibérica, Barcelona, 2003, pp. 16-18.

⁸ Brihuega, Jaime, “El hecho artístico en su contexto histórico. Cartografía disciplinar de un nudo de relaciones”, pp. 31-52, en *Documentación social. Arte y sociedad*, nº 107, abril-junio 1997, p. 46.

⁹ Hernández, Fernando, *Educación y Cultura Visual*, Octaedro, Barcelona, 2000, p. 202.

¹⁰ Macías López, Juan Francisco, “El arte gráfico digital en la enseñanza artística. Nuevas experiencias creativas y formativas”, en Martínez García, María del Rosario; Gutiérrez Pérez, Carlos Escaño (coord.), *Nuevas propuestas de acción en educación artística*, Universidad de Málaga, Málaga, 2008 pp. 143 a 150.

Grabado y Estampación en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Málaga se marca el estudio dentro de los procesos gráficos de ejecución y estampación en relieve la xilografía, el linograbado y los nuevos materiales. Se pretenden cultivar capacidades, sensibilidades, conocimientos, competencias y dominio tanto de forma general como específica, fomentando la investigación personal a partir de las técnicas tradicionales para convertirlas en vehículos de creación propia, aprendiendo y sobre todo aplicando lo aprendido, ampliando conocimientos y consiguiendo autonomía.

La asignatura, optativa para los alumnos del tercer curso del Grado de Bellas Artes, se entiende como una asignatura de introducción a las técnicas gráficas, campo normalmente desconocido para el alumnado pero al mismo tiempo con un gran poder de atracción, como lo prueba el hecho de que año tras año haya que realizar una selección del alumnado a partir de los expedientes por no poder atender totalmente la demanda que se presenta en la matriculación.

Aunque los alumnos son neófitos en el campo del grabado, tienen en ese momento una cierta experiencia artística y un buen bagaje cultural, algunos ya con un camino señalado en su quehacer, por lo que al mismo tiempo que reciben la aportación de unas técnicas desconocidas, ellos aportan a la asignatura su propia personalidad, desarrollada hasta el momento en los campos cercanos del dibujo, la pintura o la escultura.

La propuesta durante el curso 2014-2015, con dos semanas de duración dentro de los estrechos límites de la programación de la asignatura, entre el 9 y el 16 de marzo de 2015, fue tomar como inspiración la historia y la relevancia icónica dentro de la cultura española de la revista malagueña *Litoral*, cuyo primer número cumple 90 años en 2016 tras su aparición en noviembre de 1926. A partir de una diversidad de visiones dada por varios artículos aparecidos en la revista *Jábega* de la Diputación de Málaga, la primera propuesta fue conocer el ambiente cultural de la ciudad en relación a las propuestas poéticas¹¹, el nacimiento y primera época de la revista con toda la magia del conjunto de sus talentos¹² y el futuro de la publicación de la mano de su responsable actual¹³. Había muchos puntos para la fascinación e inspiración del alumnado, como la unión de artes plásticas y poesía en el comienzo de la llamada generación del 27, la personalidad de sus editores Emilio Prados y Manuel Altolaguirre, y posteriormente José María Hinojosa, la poesía joven de Guillén, Alberti, Lorca, Aleixandre... y la reivindicación de Góngora, los dibujos e imágenes de José Moreno Villa, Gregorio Prieto, Benjamín Palencia, José María Uzelay, Manuel Ángeles Ortiz, Joaquín Peinado, Francisco Bores, Josep de Togores, Hernando Viñes, Pancho Cossío, Manolo Hugué, Juan Gris, Salvador Dalí, Pablo Picasso... La importancia de los artistas va desde las principales figuras de la vanguardia internacional hasta la más avanzada generación joven de artistas españoles, la mayoría agrupados en la Sociedad de Artistas Ibéricos, con las ideas más modernas¹⁴ e integrantes con posterioridad de la llamada Escuela de París, desarrollando su trabajo en esos años desde la capital francesa.

Al primer planteamiento se añadió la incorporación de Internet, la red de redes con sus posibles aportaciones a la gráfica desde el lado docente. Todos los artistas coinciden en resaltar en el campo del grabado la importancia del espacio común de creación, el taller, lo cual se produce más aún en el mundo académico, en la formación universitaria. Dentro de las particularidades procesuales del medio, el taller como ámbito de creación supone una experiencia comunal, compartiendo espacios y hallazgos individuales durante el desarrollo del proceso, un proceso más calmado y diferido que el de otras técnicas, menos condicionadas por la lentitud de ciertos procedimientos y la espera que conllevan. La aportación desde la asignatura es la de crear una continuidad virtual del taller, un espacio de reflexión plástica. Si al espacio físico se le une su prolongación virtual en un foro es posible duplicar la experiencia, revivir el proceso de enseñanza aprendizaje y reflexionar sobre él, algo intrínseco a la disciplina del grabado. Con las herramientas del propio foro (*Modificar / borrar / responder*) el alumno tiene la posibilidad de recrear el taller, continuando el diálogo que surgió en un principio en una matriz sobre la mesa de trabajo. En el foro son los propios alumnos los que aportan una imagen de su obra junto a un comentario personal sobre la técnica trabajada, con la honestidad

¹¹Infante, José, “Málaga editora e impresora de poesía”, *Jábega*, nº 7, Málaga, 1974, pp. 95-99.

¹²Chica, Francisco A., “La primera etapa de la revista *Litoral* (1926-1929)”, *Jábega*, nº 9, Málaga, 1975, pp. 80-84.

¹³Saval, Lorenzo, “*Litoral*, una revista con historia”, *Jábega*, nº 30, Málaga, 1980, pp. 73-76.

¹⁴Pérez Segura, Javier, “Manifiestos y textos programáticos de la Sociedad de Artistas Ibéricos”, *Archivo Español de Arte*, LXXVI, 2003, 302, pp. 177 -185.

del momento. La experiencia del foro de técnicas de grabado alojado en el Campus Virtual de la Universidad de Málaga, en la página de la asignatura *Grabado y estampación*, es, no obstante, una experiencia compartida solo por el alumnado de la clase. Se pierde la universalidad del conocimiento en Internet y se circunscribe a una pequeña comunidad, pero en ello hay que reconocer que la manera virtual respeta en cierto modo la experiencia real, resguardando su carácter de aprendizaje y su intimidad en un primer momento. La experiencia supone un apoyo en el proceso de evaluación y una reflexión constante sobre el trabajo de clase y por lo tanto del taller de grabado, creándose una auténtica retroalimentación que el docente puede aprovechar en cualquier momento y en cualquier curso¹⁵.

La calidad de los trabajos y el entusiasmo de los alumnos por el proyecto lo hizo crecer como actividad extracurricular, diseñada con un concepto abierto y flexible y basada en la edición de una carpeta de obra gráfica original del alumnado homenaje a la revista *Litoral*, que se complementa con un proyecto expositivo en paralelo. Es una excelente oportunidad de dotar de funcionalidad al aprendizaje, convirtiendo al alumnado en agente cultural en su propia ciudad, trabajando sobre una parte de la historia cultural de esa ciudad.

El objetivo no solo era ya propiciar la producción artística del alumnado en el campo del grabado, sino también su desarrollo personal como integrante del ecosistema artístico, a través de la tarea de la edición gráfica (unos treinta alumnos de un total de treinta y cinco se inmiscuyeron al comienzo de esta ampliación de conocimientos). Se fomenta así un proceso formativo completo y complejo del alumno como productor cultural y dinamizador de la vida de su comunidad, conociendo, respetando y actualizando los referentes culturales más cercanos y propios, los bienes culturales como bienes estéticos¹⁶, descubriendo toda su dimensión y permitiendo al aprendizaje su conexión real con el contexto en el que se produce. Se contribuye así a la colaboración con instituciones y colectivos culturales que trabajan en el ámbito local, provincial o regional, difundiendo su labor y los valores a aportar dentro de su comunidad. El proyecto es y conlleva en sí una labor creativa, y también de recuperación cultural, de promoción y de concienciación a la conservación activa del pasado, de un patrimonio en parte intangible pero totalmente fundamental.

Con la colaboración de la Facultad de Bellas Artes y el Vicerrectorado de Extensión Universitaria, se comenzó la producción artística definitiva a partir de la primera propuesta. El grupo de alumnos volvió a reelaborar los primeros trabajos originalmente realizados sobre matrices de linóleo utilizando todos un nuevo soporte de policloruro de vinilo (pvc), con la posibilidad de ensayar sobre los nuevos materiales además de homogeneizar los resultados (medidas de las planchas), y en el mes de junio de 2015 se hizo una jornada de convivencia y una primera prueba de estampación del conjunto con el fin de elaborar una primera maqueta de la edición y realizar pruebas de impresión con el pensamiento puesto en su comportamiento en una tirada amplia. En esa reunión de trabajo para la obtención de las pruebas, al grupo de estudiantes interesados, compuesto en un principio por los alumnos de tercer curso, se incorporaron alumnos del curso anterior dispuestos a participar. Se consiguió la homogeneización de las matrices y la mayor parte de las pruebas definitivas de buena tirada, fijando una maqueta final de la edición.

Una vez concluida la etapa de creación de los trabajos gráficos de los estudiantes se piensa enriquecer la edición con la producción literaria de jóvenes creadores de la ciudad, cumpliendo la premisa de colaboración entre instituciones y de proyecto cultural abierto. Por ello se piensa en recabar la colaboración de jóvenes poetas a partir de un primer evento expositivo donde las obras realizadas por los jóvenes artistas y expuestas para la ocasión inspiren el nacimiento de los versos, estableciéndose definitivamente un paralelismo entre dos generaciones culturales de la ciudad, con los años 1926-2016 como referencias. Si en los inicios del siglo XX los poemas inspiraron las ilustraciones, en este inicio del siglo XXI serán los grabados el germen de la creación literaria, un principio para el encuentro de las artes.

La creatividad de los alumnos, sin otros condicionantes, eligió en diversas ocasiones interpretar, crear y recrear la estética de la generación precedente, fijando su atención en los símbolos de la revista, en su cuidada tipografía, en la escafandra de buzo que acompañaba a los poetas y la música de Manuel de Falla que sonaba en el taller de impresión, en los propios rostros de Emilio Prados o de Manuel Altolaguirre, en el cuadro de Juan Gris (1887-1927) aparecido en el número triple homenaje a Góngora o en la llamativa sirena diseñada por el

¹⁵Soto Calzado, Inocente, "El taller infinito", en Marín, Jesús (ed.), *Docencia en las Bellas Artes*, Facultad de Bellas Artes, Málaga, p. 65.

¹⁶ Gennari, Mario, *La educación estética. Arte y literatura*, Paidós, Barcelona, 1997, p. 221.

pintor Benjamín Palencia (1894-1980) para el número dos de *Litoral*, como se puede ver en la página web creada y alojada en el servidor de la Universidad para la difusión del proyecto y de sus jóvenes autores [fig. 1], asumiendo el modelo desde una estética diferente, más cercana a la actual ilustración y a las formas más internacionales, o bien dando al modelo un nuevo espacio compositivo, sin olvidar un perfecto equilibrio de contrastes plásticos, ya sean valores tonales o texturales. En otras ocasiones las construcciones poéticas penetraron los iconos del propio sistema artístico, parafraseando por ejemplo las ideas surrealistas de René Magritte (1898-1967) y sus asociaciones de imágenes [fig. 2], conectando ideas bien diferentes pero en absoluto antagónicas, sino complementarias, siempre sumando sobre un patrimonio cultural vivo. Es difícil, por no decir imposible, encontrar en estas nuevas obras la ironía achacada a la postmodernidad, su frialdad, ni siquiera una intencionalidad negativa o una mirada pasivamente melancólica. Son recorridos de futuro, con elegidos compañeros de viaje, por esos senderos procelosos del arte.



Autora Clara Encinas



Autor Benjamín Palencia



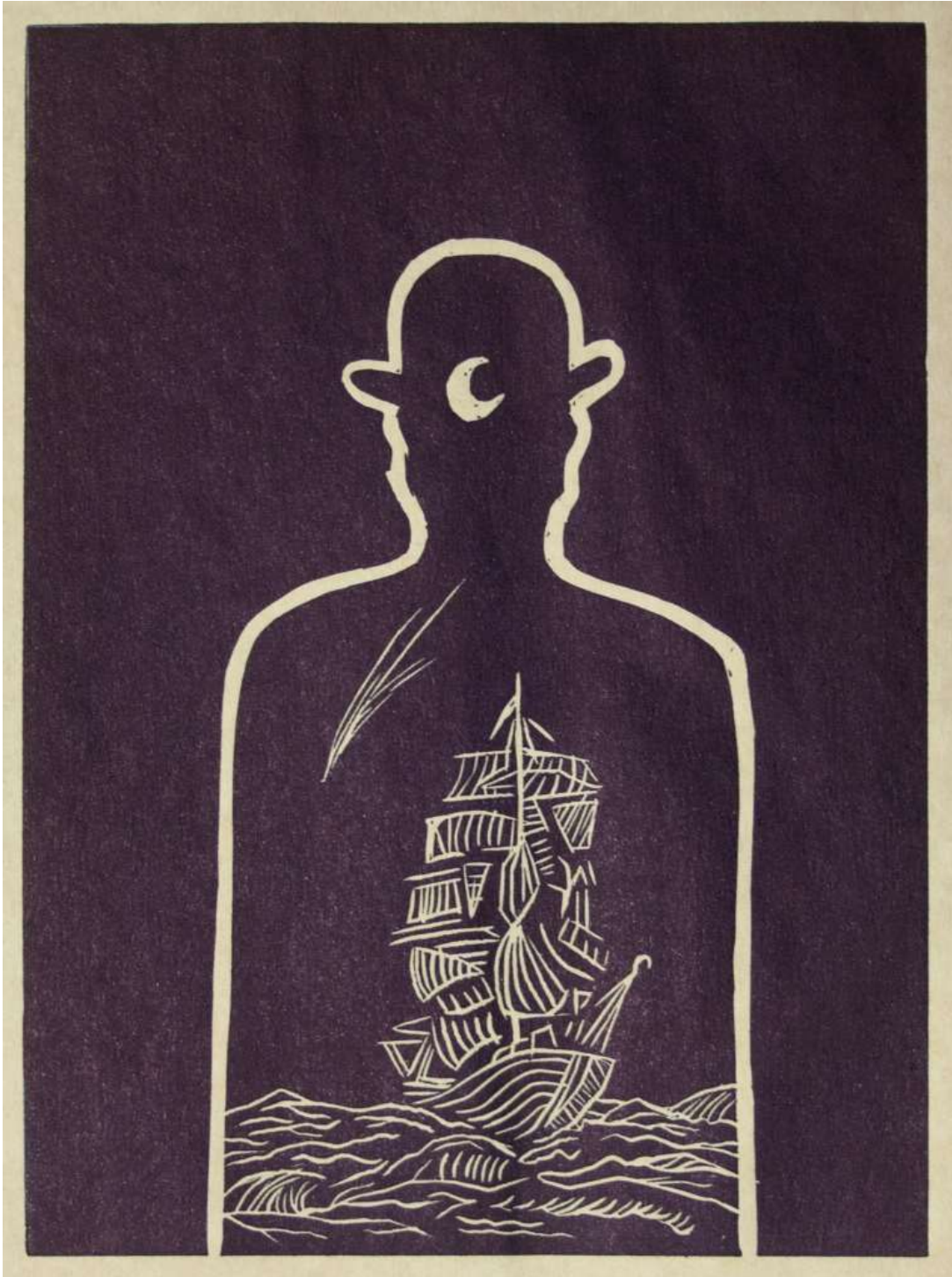
Autora Delia Boyano

Litoral de Papel

La nueva generación interpreta, crea y recrea la estética de la generación precedente.

La obra gráfica original en relieve sobre matriz de linóleo toma como referente la primera época de la revista malagueña *Litoral*, cuyo primer número cumplirá 90 años en 2016 tras su aparición en noviembre de 1926.

[fig. 1] Clara Encinas, Benjamín Palencia, Delia Boyano. Captura de pantalla de la página web para la difusión del proyecto <http://www.uma.es/litoraldepapel/>



[fig. 2] Alejandro Villalobos. Grabado para la carpeta *Litoral de papel*.

PERSPECTIVA CRÍTICA DE LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN: HACIA NUEVOS MODELOS FORMATIVOS Y DIDÁCTICOS

José Gómez Galán

Universidad de Extremadura

Abstract: En el presente trabajo se lleva a cabo un análisis descriptivo de las características actuales de los procesos de integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos educativos. Básicamente existen tres barreras que impiden la satisfactoria consecución de este objetivo: (1) la *formación del profesorado*, que cuando existe se produce con un enfoque muy limitado y casi exclusivamente técnico por encima del pedagógico; (2) *carencia o infrautilización de medios*, que limitan el empleo de las mismas; y (3) necesidad de *estrategias educativas adecuadas*, que deben partir del hecho de que hoy las TIC son ante todos poderosos medios de comunicación y no sólo herramientas de gestión informativa. Desde esta perspectiva, considerándolas como las principales protagonistas de un nuevo período histórico, y en el contexto de lo que denominamos *convergencia tecno-mediática*, se presentan nuevos modelos didácticos que nos permitan hacer frente al reto de formar ciudadanos críticos ante el poder de las mismas, teniendo como principal meta la construcción de una sociedad mejor.

Key-words: Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC), Formación del Profesorado, Teorías Educativas, Didáctica, Historia de la Educación, Alfabetización Digital, Pedagogía de los Medios.

1. Introducción: el impacto de las TIC en la sociedad y la educación

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) son, sin duda alguna, las principales protagonistas de la sociedad actual. La digitalización de la información, en todas sus dimensiones, está ofreciendo una nueva forma de vivir. Lo que en sus orígenes eran herramientas para una aplicación profesional o especializada hoy se han convertido en poderosos e innovadores medios de comunicación que no sólo son accesibles a prácticamente toda la población sino que, además, configuran nuevos comportamientos y actitudes. Sólo hay que pensar en el uso que hoy se hace de los teléfonos móviles para entender la profunda transformación que estas tecnologías están suponiendo en las vidas de las personas.

En este panorama, que en su momento denominamos como tecno-mediático (Gómez Galán, 2003, 2007 y 2011), no nos debe extrañar que se esté configurando una nueva sociedad. Es por ello que es normal que siempre en los términos “sociedad digital” (Athique, 2013; Lupton, 2014) o “era digital” (Beetham y Sharpe, 2013; Baym, 2015; Loveless y Williamson, 2013) para hablar de este nuevo período social dominado por la digitalización informativa y las consecuencias que está implicando.

Ciertamente nos encontramos en un momento crítico de la historia. Sin ir más lejos, los medios de comunicación han adquirido un inusitado poder gracias al desarrollo de las tecnologías digitales, de tal manera que todos los procesos sociales, políticos, económicos, culturales, etc., están influenciados directa o indirectamente por la presencia de poderosos procesos comunicativos. Por primera vez en la historia los marcos geográficos aparecen completamente diluidos, encontrándonos cada vez más en un mundo globalizado en el que todos los habitantes de este planeta comparten información de manera instantánea, participando todos ellos en la construcción de una historia común, algo inédito desde el origen de nuestra existencia. Aunque, por supuesto, el poder político, económico y militar aún mantienen una alta capacidad de control sobre los procesos comunicativos individuales y, en su conjunto, multidireccionales, paulatinamente la sociedad va adquiriendo independencia comunicativa, nos vamos transformando en una sociedad red, global, en el que el flujo constante de información hace que todos los acontecimientos acaecidos en cualquier parte del mundo, desde los más intrascendentes y personales hasta los más importantes y de relevancia mundial, sean no sólo conocidos sino compartidos por el resto del mundo, con todas las consecuencias desde un punto de vista histórico que ello tiene.

Es por todo ello que, personalmente, denominamos en su momento a esta nueva sociedad la *sociedad tecno-mediática* (Gómez Galán, 2003). Ello es debido a que las tecnologías digitales, las más sofisticadas con las que jamás ha contado el ser humano, han permitido la convergencia de todos los medios de comunicación, no sólo los tradicionales sino también los más novedosos, dentro del paradigma digital. Ello tiene consecuencias tan importantes como las que acabamos de ver, la existencia de un flujo permanente de información accesible hoy a prácticamente toda la humanidad, con independencia de que se trate de los países más desarrollados o los del Tercer Mundo (la brecha digital se produce en un contexto esencialmente económico, de crecimiento, pero no de base informativa: las noticias hoy llegan a todo el planeta). Sin embargo, este paradigma digital también contribuye a aumentar la presencia y poder de los más influyentes medios de comunicación tradicionales (con conexiones innegables con la política, la economía, etc.) y a servir a sus más directos intereses. Por ello, y al igual que existe una paulatina mayor autonomía informativa y comunicativa de cada individuo, paradójicamente también se produce una mayor influencia y dependencia de los *mass media*, presentes cada vez con mayor fuerza en la red de redes. Pues es innegable que cualquier sesión de navegación en Internet, al igual que permite actos individuales comunicativos muy poderosos (por ejemplo empleando Facebook, Twitter o simplemente un blog o el correo electrónico) también es cierto que, sobre todo visitando las páginas web más frecuentadas (que suelen estar en manos de los poderosos *trust* comunicativos), implica absorber muchísima información de gran influencia. Pues la expansión mundial de las redes telemáticas, tras el desarrollo increíble de la informática en el último tercio del pasado siglo (ambos fenómenos potenciados por los intereses de estas grandes empresas), hizo que los poderosos medios de comunicación dispusieran de muchas más

posibilidades de transmitir la información a los usuarios-clientes, tanto desde una dimensión cuantitativa como cualitativa, aumentando su impacto e influencia sobre manera.

La continua mejora de la velocidad de las conexiones y de la potencia del hardware de acceso (bien sean ordenadores, telefonía móvil, tabletas digitales, etc.) ha permitido que Internet adoptara las características audiovisuales y multimedia de los principales medios de comunicación, pero adaptado completamente a las necesidades del usuario (que aunque tiene una mayor libertad comunicativa también recibe una mayor influencia). Como decimos, ha protagonizado la *convergencia o unificación tecno-mediática* de todos ellos, y hoy en día Internet permite el visionado de la televisión, la lectura de la prensa, escuchar la radio, escribir un blog que puede ser seguido por miles de personas, participar en redes sociales con las que mantener proyectos comunes personales o profesionales, etc. Se trata del medio de medios, el medio de comunicación global y mundial. Y la sociedad del siglo XXI depende de él.

En este nuevo contexto histórico y social, qué duda cabe, la educación debe tener un protagonismo indudable. Desde los procesos formativos de Educación Infantil hasta el mundo universitario, en la actualidad es imposible escapar de esta nueva forma de sociedad, de esta *sociedad tecno-mediática* en la que las tecnologías y medios de información y comunicación tienen tanto protagonismo, que están contribuyendo decisivamente al devenir histórico. Es por ello que los contextos educativos, sean de la naturaleza que sean (y que están siendo transformados en su esencia por estos medios, que también tienen capacidad *formativa*), deben contemplarlos no sólo como instrumentos al servicio de nuevas capacidades, sino ante todo como elementos de nuestra sociedad que resultan fundamentales para la vida cotidiana, que son, hoy ya, la propia *sociedad*.

2. La integración de las nuevas tecnologías en los contextos educativos

La primera pregunta que deberíamos hacer, naturalmente, es si la educación está haciendo frente a los nuevos retos que demanda la sociedad. Cuando hablamos de retos fundamentales nos referimos a lo que resulta evidente: (a) formar a los ciudadanos para ofrecerles las capacidades suficientes de empleo y gestión de estos nuevos medios, por un lado, y de (b) crear actitudes críticas en los mismos para poder buscar, seleccionar, discernir y absorber de modo adecuado la ingente cantidad de información que recibe diariamente, siendo capaz de escapar de toda influencia que condicione su libertad y autonomía.

Por supuesto la respuesta que tenemos es evidente: no. La introducción del estudio de las tecnologías digitales en la escuela aún se encuentra en pañales, incluso en los países más desarrollados. Nos situamos ante tres barreras que están impidiendo este hecho:

1. *Formación del profesorado*: en la actualidad no existen, ni en la formación inicial ni en la formación continua de los profesionales de la enseñanza, los mecanismos adecuados para una auténtica formación en las necesidades que, para las características descritas, nos

demanda la nueva sociedad. Algunos estudios a nivel internacional, como los de Lauri, Borg, Gunnel y Gillum (2010) o los de Solvberg, Rismark y Haaland (2009) así lo demuestran.

2. *Carencia o infrautilización de medios*: la segunda barrera no es menos importante, aún existen muchas lagunas en cuanto a la dotación *tecno-mediática* de los centros educativos, con independencia, claro está, del nivel educativo del que estemos hablando. O lo que es peor, en aquellos centros en los que la dotación de recursos tecnológicos es la precisa estos no se utiliza o no existe un mantenimiento técnico correcto para los mismos.

3. *Estrategias educativas adecuadas*: y la tercera barrera, íntimamente relacionada con la primera aunque por su importancia estudiamos de manera independiente, sería el empleo de estrategias formativas que nos permitan una auténtica educación para los medios. En este caso no nos centraríamos en una cuestión solamente de *professional training* como de una reflexión acerca de lo que es necesario tener en cuenta para hacer frente a los retos perseguidos. Es decir, qué es lo fundamental en una formación para los medios tecnológicos y digitales (hoy en día todos), y cuáles serían los procesos auténticamente transformadores para llevarlos a cabo. Estaríamos hablando de un contexto de desarrollo quizás más próximo a la filosofía de la educación que a la didáctica o la organización escolar, pero que hoy resulta pertinente y necesario pues aún no se ha establecido plenamente.

Este es el objetivo básico de la presente aportación, y que trataremos brevemente pues por falta de espacio es imposible desarrollar en su totalidad. Consideramos de radical interés presentar en qué situación nos encontramos actualmente para, a partir de la misma, establecer las estrategias transformadoras oportunas para explotar esta dimensión tan importante en los procesos educativos actuales: tener presente la importancia que hoy tienen las tecnologías y los medios de comunicación en nuestro mundo. Empezamos reflexionando sobre la importancia del paradigma digital en nuestra cultura y sociedad, sustanciado en lo que denominamos Internet (la red global, la red de redes), su presencia en la educación y cómo consideramos que debemos utilizarlo desde una perspectiva educativa. Qué duda cabe que Internet está levantando en el mundo educativo inusitadas expectativas. Son múltiples las investigaciones que los últimos años, en paralelo con el desarrollo de esta poderosa herramienta, se están realizando por parte de los tecnólogos educativos. Sin embargo, y a pesar de que debemos tener en cuenta que sus posibilidades para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje son todavía una mina por explotar, también son muchos los inconvenientes que muestra. Especial interés podemos encontrar en su utilización en educación presencial. Indudablemente, sus aportaciones a la enseñanza a distancia, sustituyendo o complementando a otros medios de comunicación que podemos denominar clásicos, como la radio o la televisión, pueden ser variadas y ciertamente positivas, tal y como están demostrando las diversas experiencias realizadas por centros virtuales, muchos de ellos dentro de programas oficiales de enseñanza (con especial protagonismo de la universidad, con sus *campus virtuales*). Nunca como hasta hoy se había producido una combinación de herramientas como las que ofrece Internet (páginas web, correo electrónico, foros, *blogs*, redes

sociales, multitud de elementos multimedia y un larguísimo etcétera) con la que es posible hablar de una auténtica enseñanza a distancia, y que superan las posibilidades de la radio o la televisión, en las cuales el contacto telefónico o el empleo del correo tradicional eran obligatorios para su desarrollo.

Sin embargo, y a pesar de que en esta modalidad también existen lagunas en cuanto al empleo de la red, y que aún exista una cierta desconfianza en su empleo por parte del profesorado, como demuestran Compton, Davis y Correa (2010), consideramos que es mucho más complejo su uso en la educación presencial (donde además, existen menos estudios al respecto), por lo que es en ésta dimensión donde debe residir el mayor interés.

3. Internet como *media*: posibilidades didácticas en el aula

La introducción de este poderoso *mass media* en las aulas debe realizarse siempre de forma cuidadosa por el educador, preparando minuciosamente las sesiones en las que será empleado. No obstante, si tan sólo estuviéramos hablando de un recurso educativo, de un auxiliar didáctico, la problemática no sería tan trascendente. Deberíamos señalar, cuanto más, pautas globales de empleo en función de los objetivos perseguidos y de las características de las dinámicas instructivas, al igual que es necesario hacer es una perspectiva metodológica con cualquier recurso o material pedagógico. Sin embargo, esta no es la situación. El nuevo paradigma comunicativo que supone Internet está adquiriendo un protagonismo indiscutible en la sociedad actual. Y presenta conexiones directas con las propias infraestructuras sociales que se reflejan en el aula, como demostró Bielaczyc (2006). Con independencia de su empleo como un poderoso auxiliar didáctico, su creciente importancia exige su integración en los currícula educativos, como un elemento más del mundo que debe ser conocido y para el que se está formando a los escolares. En este sentido, se hace obligatoria -y lo será aún más en un futuro corto plazo- su introducción de las aulas, con el fin de crear actitudes críticas en el alumnado ante sus productos. Por ello, un uso incorrecto de este novedoso medio por parte del docente podría incluso resultar ciertamente perjudicial para el alumnado. Y se hace necesario su profundo conocimiento para establecer estrategias didácticas adecuadas a sus particulares características. Deben maximizarse sus ventajas a la vez que se minimizan sus inconvenientes desde una perspectiva plenamente pedagógica.

En la educación presencial son muchas las aplicaciones que puede ofrecer la telemática. Además de la posibilidad de interconectar directamente equipos informáticos, las herramientas que ofrece Internet destacan sobremanera. En estas puede establecerse una clasificación básica y es posible distinguir entre *herramientas para la información*, dentro de la cual encontramos tanto de acceso (navegadores, FTP, etc.) como de publicación (editores de lenguajes de programación, procesadores de texto, reproductores de audio y vídeo, etc.), y *herramientas para la comunicación*, bien sea sincrónica (redes sociales, dominios multiusuarios, dirigidos a objetos, etc.) o diacrónica (correo electrónico, blogs, foros, grupos de discusión, etc.). Ciertamente Internet resulta fundamental para potenciar todos los procesos de

información y comunicación entre los seres humanos. Y no hemos de olvidar que ésta es la base de todo proceso educativo.

Por supuesto Internet ha conseguido ofrecer funciones inéditas, nunca conseguidas anteriormente por otros instrumentos o sistemas. Por ejemplo, el acceso para una biblioteca virtual, compuesta por complejas bases de datos y contenidos (y que supone la culminación del desarrollo y optimización de las bibliotecas clásicas, de soporte material -tablillas de arcilla, papiro, papel, etc.-) permite realizar búsquedas de información de un modo tan rápido y directo como jamás antes se había alcanzado. Por otra parte, el almacenamiento, tratamiento y transmisión directa e interpersonal de escritos, vídeos, sonidos, etc. (en todos los soportes imaginables) supone una nueva dimensión dentro de los procesos informativos y comunicacionales del ser humano, ofreciendo a cada persona posibilidades que anteriormente, y cuanto más, sólo se encontraban en manos de poderosos productores mediáticos.

Aunque de todas las facetas que acabamos de enumerar, y que hacen de Internet un complejo sistema multimedia e hipermedia (conjuga imagen, sonido, animaciones, puede incluir programas de radio, televisión, presentaciones gráficas, etc.), la que nos parece que realmente está pendiente de ser contemplada en toda su extensión desde una perspectiva educativa, y que nos permitan potenciar todas las posibilidades que ello conlleva, es precisamente la más tradicional: la palabra, como lenguaje escrito u oral. Es la base de Internet, por encima de los elementos audiovisuales, como ya indicamos. Incluso en los *websites* más innovadores y revolucionarios siempre aparece un texto que debe ser comprendido y analizado; en prácticamente todos los casos ese texto es el que ofrece la información esencial de ese lugar en la red. Esta característica, por tanto, convierte a Internet en una herramienta de posibilidades educativas ciertamente extraordinarias. Y sobre todo, consideramos, porque podemos entenderlo como un puente entre la cultura escolar y la cultura audiovisual externa, es decir, entre los desarrollos metodológicos imperantes aún en las escuelas e institutos, y las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje, basados aún en la palabra como principal código informativo, y el resto de la sociedad audiovisual en la que vivimos, dominada por los lenguajes audiovisuales -y principalmente por la televisión-.

Internet, naturalmente, ofrece todos los lenguajes que el ser humano ha creado a lo largo de su historia para comunicarse, por lo que trabajar con este medio supone desarrollar todos esos códigos de comunicación -presentes en nuestro mundo- desde una perspectiva plenamente educativa, por supuesto siempre que se haga del mismo un correcto uso. No deben descuidarse, por tanto, estas características tan especiales de Internet, ni tampoco subrayar sus elementos audiovisuales por encima de los textuales. Quizás el que la literatura científica y las principales experiencias educativas con la red de redes hayan dejado en un segundo plano la dimensión que tiene la palabra en todo ello se deba precisamente a su vinculación con lo tradicional en el mundo de la escuela, buscándose ante todo la novedad, los elementos más exclusivos de Internet (principalmente dentro de una dimensión multimedia). Y esto es un grave error. Precisamente uno de los principales retos del profesorado debería ser

seleccionar todos aquellos lugares en la red donde existan contenidos de auténtica calidad (que son, desafortunadamente, los menos) así como construir sus propias páginas web siguiendo unos principios básicamente pedagógicos. Y en este contexto la palabra se convierte necesariamente en la protagonista.

Asimismo queremos incidir en que es necesario superar la idea tan extendida de que Internet resulta *solamente* una poderosa herramienta para la búsqueda de información (textual o multimedia). Es decisivo reseñar que también permite la publicación de trabajos y actividades escolares, comunicar a muchos estudiantes de diferentes lugares, participar de simulaciones, proyectos en común, realizar labores creativas y artísticas, estudios interdisciplinarios, etc.

En general, son innumerables las posibilidades didácticas de Internet que han sido estudiadas especialmente en la última década. Hemos hecho un extensísimo repaso a las mismas en anteriores investigaciones (Gómez Galán, 2003 y 2007; Gómez Galán y Mateos, 2002), y naturalmente podríamos distinguir entre aquellas que se centran en el conjunto de Internet o en una herramienta concreta de este medio. Especialmente relevantes nos parecen las que los últimos años se están centrando en los fenómenos más recientes de la red de redes, como son los blog y las redes sociales. Por no extendernos demasiado, puesto que los estudios al respecto, a un nivel internacional, son muy abundantes, podemos citar los innovadores estudios de experiencias didácticas con blog de Lara (2005), López Meneses y Ballesteros (2008), Pedrero y Morón (2015) o Wanchid y Charoensuk (2015)

4. Nuevos modelos para una integración efectiva de las TIC buscando la mejora social

Como decimos, nos encontramos ante una necesidad, no solamente ante una recomendación. Resulta decisiva en la educación actual la integración de los nuevos medios de comunicación puesto que son parte de nuestra realidad. Además, las posibilidades pedagógicas y didácticas son inherentes a su uso. Ha quedado ampliamente demostrado (Leng, 2009) que la integración de Internet en el aula permite una mejora significativa de la calidad de la enseñanza. Por lo tanto, si actualmente estamos hablando, en el ámbito de la educación, en términos cualitativos por encima de los cuantitativos, y todas las evaluaciones sobre la calidad de la enseñanza nos llevan a determinar que debemos buscar continuamente la mejora de los procesos educativos, uno de los motores apropiados para ello es la integración en los mismos de estos poderosos medios.

Internet por lo tanto, implica un desarrollo comunicativo adaptado a las necesidades del usuario. Traducido al mundo educativo supone la adaptación a los modos y formas de aprendizaje, permitiendo de esta forma, en procesos estudiados y perfectamente desarrollados, la consecución de objetivos educativos de un modo directo y eficaz. No hay que olvidar que muchas veces resulta más ventajoso el proceso que el producto. La creación de páginas web educativas -para lo cual, en la actualidad, puede resultar adecuado el empleo de programas tan

fáciles de utilizar y tan populares como los procesadores de texto, que automatizan el proceso sin necesidad de conocimientos de lenguajes de programación por parte de los usuarios- (Gómez Galán y Mateos, 2004) puede convertirse en una apropiada actividad para desarrollar por el alumnado de los diferentes niveles educativos. La realización de la misma le permitirá comprobar cómo la web es fruto de la colaboración de cientos de miles de seres humanos, y a aproximarse a la naturaleza de un poderoso medio de comunicación como es Internet, al servicio de múltiples y variados intereses que debe conocer para ser crítico en su selección y consulta (con lo que rompemos la tendencia habitual de utilizar este medio como auxiliar didáctico, para convertirlo asimismo en objeto de estudio). Paralelamente, la propia construcción de la página supone en sí mismo un proceso de aprendizaje que puede, y debe, estar integrado en las dinámicas escolares. La búsqueda, elaboración, escritura y presentación de los contenidos implica diferentes fases de investigación y desarrollo que suponen un aprendizaje efectivo dentro del marco y los objetivos propuestos por el profesor.

En conjunto, y en el marco referido, Internet no puede ser considerado ya como tan sólo un instrumento. Insistimos en que es un medio. Y posiblemente el medio de comunicación con más posibilidades en el futuro. Sin embargo, una característica particular que todavía posee, y que no está presente en el resto de los medios de comunicación social, es que sus fuentes de información suelen ser mucho más independientes. La mayoría de sus contenidos no provienen de las grandes agencias de información que dominan el mercado mediático (Chomsky y Herman, 1989), sino que participan de la aportación de un gran número de personas y grupos autónomos. No obstante, asimismo esta oferta suele estar condicionada por ideologías e ideas políticas, que debe ser necesario analizar. La tendencia, con todo, es que los poderosos grupos mediáticos comiencen poco a poco a dominar la red, creando atractivos *sites* y páginas web que atraerán a la mayoría del público, convirtiéndose en un medio de comunicación de características cada vez más similares -con compartirlas ya, y mucho- al resto.

Comenzamos a vislumbrar, por tanto, que en Internet no todo son ventajas, naturalmente, y aunque hemos presentado sobre todo las que consideramos que son menos atendidas en las aportaciones científicas, es necesario significar que también presenta múltiples inconvenientes. En este sentido -y por muy sencillo que sea el trabajo que se pretenda desarrollar con este nuevo medio, tanto como la simple búsqueda de información- es importante significar que realizar sesiones en las que llevar a cabo cualquier actividad usando Internet resulta siempre una labor compleja y delicada. Es evidente que Internet es la librería más grande del mundo, pero nadie puede hoy dudar de que también sea un inmenso basurero en el que se recogen todo tipo de desperdicios. Se le ha descrito en ocasiones como una librería en la que todos los libros están por los suelos (Selinger, 1999) aludiendo con ello a que es muy difícil obtener la información buscada. Por supuesto no se trata ya de que los estudiantes aprendan sistemas de búsqueda eficaces, o que accedan a páginas educativas en las que se establecen enlaces siempre útiles.

Lo realmente importante es que el alumnado pueda entender que su sesión en Internet está orientada, cuando se realiza en el aula, al trabajo escolar. Hoy en día el uso que hace de este medio en su vida privada es ante todo lúdico, y será muy fácil que traspasen esta idea al centro educativo. Por lo tanto, el profesor deberá planificar rigurosamente la sesión, se preocupará de dotar a los equipos de los filtros adecuados (en la actualidad existe software de excelente calidad con esta función) que le garanticen un control y una orientación definida de la tarea a realizar. No hay que olvidar nunca que Internet no fue creado originalmente para educar (aunque a partir de sus raíces militares comenzara a crecer también hacia el mundo universitario tan sólo podemos hablar, cuanto más, de un talante formativo, nunca educativo). Sin embargo, y en la actualidad, son los intereses comerciales los que dominan la red, y las inversiones para trabajar con él desde una respectiva pedagógica son ínfimas. Además, y como hemos indicado, en la maraña casi infinita de información disponible la mayoría de los contenidos son de escasa o nula calidad. El profesor debe planificar exhaustivamente el aprendizaje utilizando esta herramienta si realmente quiere hacer que esta presente una función educativa. Los profesores deben responsabilizarse del plan sistemático, del estudio, desarrollo, conducta, orientación, evaluación y revisión del proceso instructivo, que debe buscar ante todo el aprendizaje abierto y el desarrollo creativo del discente. Deben establecerse unas relaciones firmes y consistentes entre los currícula educativos y la vida real, donde se encuentra ubicado Internet.

Y todo ello sin detenernos, por evidente, en los peligros que implica la navegación sin control por las redes telemáticas. Sin bien, y como hemos señalado, pueden existir ventajas en el hecho de que aún no exista un relativo monopolio informativo en Internet, debido a la independencia de muchos de los creadores de páginas web, también es cierto que la vastedad de este medio hace que se muestre idóneo para todo tipo de actividades ilícitas o delictivas, y para la difusión de peligrosos mensajes. La red de redes es hoy caldo de cultivo para la presentación de contenidos racistas y pornográficos, para el blanqueo de dinero negro, para fomentar la violencia, como lugar de comunicación de sectas destructivas y pedófilos, etc., de indudable peligro para todos los públicos, cuánto más para la población infantil y juvenil. Esto siempre debe ser tenido en cuenta por los educadores, y el empleo de filtros en el aula, o la navegación *off-line* (con páginas previamente seleccionadas y capturadas en un CD, DVD o en el disco duro por el profesor) deben ser posibilidades a tener muy en cuenta cuando se planteen actividades a realizar por el alumnado, especialmente si es de corta edad. Es necesario insistir en que Internet no ha sido creado para educar, aún cuando adecuadamente empleado pueda convertirse en un excelente medio didáctico.

Por otra parte deben tenerse presentes en los contextos educativos otras cuestiones de naturaleza legal o, incluso, ética, como los derechos de autor, la protección de datos personales, la libertad de acceso a la información y de la difusión de mensajes, la regulación de contenidos, etc., todo ello, no lo olvidemos, en un entorno vulnerable, sobrecargado y saturado -hasta que no se extiendan las redes digitales de banda ancha, las llamadas *autopistas de información*-, en los que la simple navegación se hace a veces prácticamente imposible.

Además, y no conviene olvidarlo, en un marco dominado –lo que se enfrenta a la diversidad– por el inglés.

Además, el desarrollo de las tecnologías de la información, y no es una excepción Internet, está contribuyendo, lejos de lo que le sería consustancial, a fomentar otro problema que se está extendiendo en nuestra sociedad. Nos referimos, y se hace necesario insistir en su importancia a la creación un mundo dividido (más aún de lo que ya estaba) por las propias tecnologías. No solamente debemos tener una preocupación por el desarrollo tecnológico de occidente: los países en vías de desarrollo y en el Tercer Mundo aún se encuentran en gran desventaja respecto a la integración de las nuevas tecnologías en la educación. Precisamente estos lugares, por sus grandes carencias y carestías, serían los más necesitados de un desarrollo en todos los sentidos, pudiendo actuar estos instrumentos como dinamizadores de la realidad social. La educación, por ejemplo, podría verse completamente modificada y optimizada en función de sus necesidades (contextos escolares con graves carencias de recursos materiales y, sobre todo, no olvidemos, humanos) si existiera un acceso real a estas tecnologías. Por lo tanto, debería ser un compromiso y un deber para el mundo occidental hacerse responsable de la introducción de estas poderosas herramientas para activar convenientemente los procesos educativos en el Tercer Mundo. Sería imprescindible crear infraestructuras, formar al personal docente, construir hardware de bajo coste, o donar equipos informáticos (los mismos que de modo ciertamente ilógico están en desuso cada pocos meses, en la vorágine renovadora de software y hardware patrocinada por las grandes empresas productoras de tecnología para mover continuamente el mercado, y no por necesidades reales de empleo) con los que introducir estas ventajas -evitando llevar también los inconvenientes- a estas áreas geográficas y humanas tan condicionadas por la pobreza. Lógicamente sin las herramientas básicas es imposible el empleo de la telemática con fines educativos. Aún cuando sólo se dispusiera de acceso a Internet sería necesario considerar si se dispone de suficientes recursos para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado a los objetivos perseguidos.

Por supuesto existe un inconveniente global para el empleo de Internet en el aula, y no es otro –ya hemos insistido en él– que la formación del profesorado. Es una problemática muy compleja, pero sumamente estudiada, y en la cual todos los autores se muestran de acuerdo: resulta imprescindible una mayor preparación de los docentes en estos nuevos medios. Como ya señalamos en otro momento (Gómez Galán, 1999) no se trata de intentar mejorar las dinámicas educativas con el empleo de estos poderosos instrumentos, sino de educar para una nueva sociedad. Y la formación docente debe estar en consonancia con las exigencias actuales de nuestro mundo. Además, no debe formarse solamente desde un punto de vista técnico, sino fundamentalmente pedagógico, y no perder de vista la importancia que debe tener la correcta integración de esta tecnología en el aula por sus connotaciones e importancia social. Hoy sabemos (Kiraz y Ozdemir, 2007) que en muchas ocasiones el uso de Internet en los contextos educativos está condicionado por las creencias previas del profesorado, por la ideología educativa, y esto debe tenerse en cuenta en los procesos formativos. Y

prácticamente todos los estudios al respecto coinciden en afirmar que la formación del profesorado en tecnología educativa siempre es difícil y compleja, pero debemos tener como perspectiva que las ventajas son indudables, pues tal y como ha demostrado Chen (2010), en un reciente análisis que tiene en cuenta múltiples factores y modelos, cuanto mejor resulta esta formación mayor es el empleo que hacen los docentes de estos novedosos medios en el aula. Con lo cual es una cuestión que debe tomarse sumamente en serio la Administración.

En relación con lo anterior debemos insistir en que el trabajo con Internet debe estar, además, integrado curricularmente. Quizás el auténtico provecho de las sesiones en las que se utilice este medio se produzca, en realidad, cuando el estudiante no esté conectado a la red y desarrolle diferentes actividades junto al profesor y sus compañeros sobre la experiencia realizada, dentro de un proceso planificado exhaustivamente por el docente, que ejerce una función continua y de orientación. Internet deberá formar parte, de manera integral, de los procesos de enseñanza-aprendizaje habituales, en modo alguno será presentado como un añadido independiente o exclusivo. Además, es recomendable que todas estas actividades se contemplen en un contexto de dinámicas de grupos, de un trabajo colaborativo que permita alcanzar un conocimiento conjunto, en consonancia con la propia naturaleza social de Internet y mimetizando sus procesos. Sólo siguiendo las pautas adecuadas será posible aprovechar las ventajas de esta nueva herramienta.

5. Discusión y conclusiones

Por último, y ante todas las ventajas que hemos enumerado anteriormente, es necesario significar que los docentes no deben forzar la presencia de la telemática en las aulas. Si consideran que no disponen de recursos suficientes para desarrollar dinámicas realmente productivas, o tienen dudas sobre su capacidad para diseñar un correcto plan de trabajo (lo que puede darse tanto por lagunas en la formación inicial como), resultará lo mejor prescindir de Internet. De lo contrario, y debido a los inconvenientes señalados para este medio, el proceso no sólo podría resultar poco productivo para el estudiante, sino incluso perjudicial. Será competencia de las autoridades educativas el proporcionar el marco adecuado (en recursos y formación) para la integración en la escuela de Internet. Como podemos comprobar, y al igual que sucedió con la imprenta en el siglo XV, un nuevo paradigma cultural (y consecuentemente educativo) está naciendo en los albores del siglo XXI (aunque sus raíces se hundan en el siglo XX).

Este trabajo, por tanto, no debe ser solamente del docente: es necesaria la participación del conjunto de la sociedad y especialmente los padres. Además, los diferentes agentes sociales, las empresas, la administración, los expertos en tecnologías y medios de comunicación, etc., es decir, todos aquellos colectivos que tengan una relación directa o indirecta con Internet, deben ponerse al servicio de la escuela para potenciar no sólo la integración de esta valiosa herramienta sino que, desde los propios centros educativos, sea

analizada y criticada en pos de un desarrollo más humano, cultural, científico y productivo de la red.

Es por ello que los contextos educativos deben ser permeables a la transformación. Nos abre un mundo de posibilidades inmensas, pero siempre que se logren minimizar sus también múltiples inconvenientes. Internet representa en nuestro tiempo el papel que la imprenta supuso para el cambio que se produjo del mundo medieval al moderno. Sin embargo, y es lo que hemos querido subrayar en esta reflexión, a pesar de que nos encontramos en una sociedad caracterizada por la imagen, lo multimedia y audiovisual, este nuevo paradigma cultural que supone Internet sigue teniendo como protagonista, no podía ser de otra manera, a la que siempre ha sido la principal herramienta de pensamiento y, consecuentemente, comunicación humana: la palabra. Tengámoslo siempre en cuenta, no lo olvidemos, para su correcta integración en los procesos educativos.

Son necesarias nuevas estrategias transformadoras en la formación del profesorado, adaptadas a una nueva realidad educativa que emana de una nueva sociedad, la tecno-mediática. Es necesario, urgente, un alfabetismo digital en todos los niveles educativos que permita una auténtica educación adaptada a la sociedad en el siglo XXI, el mundo digital que nos rodea y que todo lo acapara. Y para que esto sea una realidad en el discente debe serlo antes en el docente. Como defiende Krumsvik (2009) esto nos abrirá nuevos caminos para afrontar los retos educativos ante las nuevas tendencias digitales.

La mejor forma, por tanto, es que las estrategias de integración de los nuevos medios de comunicación estén presentes de manera continua, y no extraordinaria, en todos los procesos formativos del profesorado. Resulta una necesidad profesional más. Y que las mismas permitan potenciar todas las ventajas que estos medios nos ofrecen, que nos permitan un mejor conocimiento de nuestro mundo. Pero a la vez, naturalmente, que minimicen todos los efectos nocivos que los desarrollos comunicativos de la sociedad global puedan tener. Pues educar, en definitiva, no es más que abrir los ojos a la realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Athique, A. (2013). *Digital Media and Society: An Introduction*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Baym, N. K. (2015). *Personal Connections in the Digital Age*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Beetham, H. y Sharpe, R. (2013). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning*. Londres: Routledge.
- Bielaczyc, K. (2006). Designing Social Infrastructure: Critical Issues in Creating Learning Environments with Technology. *Journal of the Learning Sciences*, 15, 301-329.
- Chen, R. J. (2010). Investigating Models for Preservice Teachers' Use of Technology to Support Student-Centered Learning. *Computers & Education*, 55, 32-42.

- Chomsky, N. y Herman, E. S. (1989). *Los Guardianes de la Libertad: Propaganda, Desinformación y Consenso en los Medios de Comunicación de Masas*. Barcelona: Grijalbo.
- Compton, L., Davis, N., & Correia, A. P. (2010). Pre-Service Teachers' Preconceptions, Misconceptions, and Concerns about Virtual Schooling. *Distance Education*, 31, 37-54.
- Gómez Galán, J. (1999). *Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Aula*. Madrid: Seamer.
- Gómez Galán, J. (2003). *Educación en Nuevas Tecnologías y Medios de Comunicación*. Sevilla: F.E.P.
- Gómez Galán, J. (2007). Los Medios de Comunicación en la Convergencia Tecnológica: Perspectiva Educativa. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, 221, 44-50.
- Gómez Galán, J. (2011). New Perspectives on Integrating Social Networking and Internet Communications in the Curriculum. *eLearning Papers*, 26, 1-7.
- Gómez Galán J. y Mateos, S. (2002) Versatile Spaces for the Use of the Information Technology in Education. En N. Mastorakis (Ed.) *Advances in Systems Engineering, Signal Processing and Communications* (pp. 351–361). Nueva Jersey: World Scientific Press.
- Gómez Galán, J. y Mateos, S. (2004). Design of Educational Web Pages. *European Journal of Teacher Education*, 27 (1), 99-104.
- Kiraz, E. y Ozdemir, D. (2006). The Relationship Between Educational Ideologies and Technology Acceptance in Pre-Service Teachers. *Educational Technology & Society*, 9, 152-165.
- Krumsvik, R. (2009). Situated Learning in the Network Society and the Digitised School. *European Journal of Teacher Education*, 32, 167-185.
- Lahlou, S. (2008). Identity, Social Status, Privacy and Face-Keeping in Digital Society. *Social Science Information*, 47 (3), 299-330.
- Lara, T. (2005). Blogs para Educar. Usos de los Blogs en una Pedagogía Constructivista. *Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 65, 86-93
- Lauri, M. A., Borg, J., Gunnell, T., & Gillum, R. (2010). Attitudes of a Sample of English, Maltese and German Teachers Towards Media Education. *European Journal of Teacher Education*, 33, 79-98.
- Leng, N. W. (2009). Total Quality Management Principles that Influence the Integration of Information and Communications Technology into the Classroom. *Asia-Pacific Education Researcher*, 18, 317-327.
- López Meneses, E. y Ballesteros, C. (2008). Caminando Hacia el Software Social: Una Experiencia Universitaria con Blogs. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 32, 67-82.

- Loveless, A. y Williamson, B. (2013). *Learning Identities in a Digital Age: Rethinking Creativity, Education and Technology*. Londres: Routledge.
- Lupton, D. (2014). *Digital Sociology*. Londres: Routledge.
- Pedrero, E. y Morón, J. A. (2015). Experiencia Universitaria con Blogs en Educación para la Salud. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 5, 150-159.
- Selinger, M. (1999). ICT and Classroom Management. En M. Leask y N. Pachler. *Learning to Teach Using ICT in the Secondary School* (pp. 36-50). Londres y Nueva York: Routledge.
- Solvberg, A. M., Rismark, M., y Haaland, E. (2009). Teachers and Technology in the Making: Developing Didactic Competence. *World Conference on Educational Sciences-New Trends and Issues in Educational Sciences*, 1, 2791-2794.
- Wanchid, R. y Charoensuk, V. (2015). The Effects of Paper-based Portfolios and Weblog-based Electronic Portfolios on Limited English Proficiency Students in Writing for Service Industry Course. *English Language Teaching*, 8 (9), 131-139.

© José Gómez Galán, 2016

E-ACTIVIDADES COMO APOYO AL RAZONAMIENTO LOGICO BAJO EL MODELO CONECTIVISTA

Juan Marcelo Flores Obando

jmflores_ob70@hotmail.com

Universidad Técnica de Ambato

Ricardo Patricio Medina Chicaiza

medina_patricio@yahoo.es

Universidad Técnica de Ambato/Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato

Lorena del Carmen Chilinguina Véjar

lorenachv@hotmail.com

Universidad Técnica de Ambato

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo proponer una serie de e-actividades educativas como apoyo al desarrollo del razonamiento lógico bajo el modelo conectivista. Por medio de este trabajo se analizará como problema el bajo nivel de razonamiento lógico matemático que existe en los estudiantes de primer año de bachillerato de la Unidad Educativa Bolívar, de la ciudad de Ambato-Ecuador. El estudio conceptual sistematiza por medio de la exploración bibliográfica al modelo conectivista, como parte de la sociedad actual denominada del conocimiento y la información; el razonamiento lógico matemático (RLM) como una capacidad de identificar, relacionar y operar con símbolos que nos proporcionan las bases para adquirir conocimientos matemáticos. Se entrega como resultado relevante proporcionar a docentes, estudiantes y la comunidad educativa una serie de e-@ctividades didácticas que apoyen el desarrollo del RLM, de esta manera impulsen el aprendizaje de las matemáticas.

Palabras clave: conectivismo, razonamiento lógico matemático, estrategia educativa, e-actividades

INTRODUCCIÓN

Una de las principales dificultades que encuentran los docentes de matemática en su labor educativa en la actualidad, es el insuficiente nivel de razonamiento lógico matemático (RLM) en los estudiantes, esto nos lleva a considerar que es necesario proponer nuevas estrategias y actividades didácticas que motiven el desarrollo del RLM y oriente a los docentes sobre su nuevo rol en la labor educativa del siglo XXI.

El documento presenta un estudio teórico, desde el origen de los modelos pedagógicos hasta el modelo conectivista como una innovación para el presente siglo, donde las tecnologías de la información y comunicación (TIC) están presentes en todas las actividades productivas, educativas, sociales, económicas, entre otros como lo sustenta en sus investigaciones (Siemens, Todas las respuestas sobre conectivismo, 2010). Como segundo elemento de este estudio conceptual está el razonamiento lógico matemático como habilidad fundamental del

pensamiento humano y como competencia indispensable para desarrollar habilidades cognitivas en todas las áreas del conocimiento (Cofré, Alicia & Tapia Lucila, 2003). Con base a los términos de esta investigación presentar un conjunto de actividades que apoyen al docente y estudiante 2.0 en entornos web.

MARCO CONCEPTUAL

En la sociedad actual denominada del conocimiento, interactúan una serie de competencias digitales sin las cuales las personas no podrían desempeñarse con eficiencia en las diferentes situaciones educativas, laborales y profesionales., así lo confirma George Siemens en una entrevista realizada en la revista digital learning review; (Siemens, Todas las respuestas sobre conectivismo, 2010) e indica: *en una sociedad compleja como en la que la mayoría de nosotros estamos inmersos, el conocimiento es distribuido e interconectado, actividades como construir un auto o un avión, manejar un centro médico o apoyar un sistema legal no pueden ser completadas por individuos...el conocimiento entonces es distribuido a través de una red de individuos y, cada vez más, agentes tecnológicos.* El investigador (Pérez, 2012) concuerda con Siemens, en el criterio de *“...este estilo de vida saturada de relaciones sociales virtuales y de interacciones más o menos lúdicas con la pantalla, también puede ayudar a los jóvenes a aprender en contextos complejos, inciertos, multidimensionales, a navegar en la incertidumbre, a aprender descubriendo, indagando”.* Es por ello que los autores de este trabajo investigativo comparte el pensamiento de estos autores en atención a que el factor predominante en la juventud actual son nativos digitales e interactúan permanentemente en las redes sociales, sitios web que conduce a un aprendizaje basado en la tecnología y la conectividad.

Añade Siemens citado por (Aparici, 2010) sobre el tema del párrafo anterior: *el aprendizaje es un proceso que ocurre en el interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes - que no están por completo bajo control del individuo – El aprendizaje (definido como conocimiento aplicable) puede residir fuera de nosotros (en el interior de una organización o una base de datos) está enfocado en conectar conjuntos de información especializada y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento.* Es por ello que el docente debe estar con la mente abierta y preparado para estos nuevos entornos educativos.

La información que brinda los sistemas telemáticos, permiten acceder a conocimientos variados y se renuevan constantemente por la rapidez en que se comunica los avances científicos y tecnológicos en esta era digital. Para (Pérez, 2012) expresa que el conectivismo supone la versión actual del constructivismo al tomar en consideración el contexto digital ilimitado de los intercambios humanos. En este mismo contexto Siemens destaca que los escenarios de aprendizaje en la que se encuentra el conocimiento distribuido y al alcance de todos, ofreciendo oportunidades insospechadas de aprendizaje. Por lo tanto, cada uno de los docentes debe empezar a utilizar nuevos recursos y proponer actividades interactivas a los estudiantes, estos elementos se encuentran en repositorios digitales de acceso libre.

Todos los paradigmas, teorías y modelo pedagógicos toman como referencia el entorno social y cultural en el que se desenvuelven, es por ello que la sociedad actual, está fuertemente influenciada por las TIC. Como antecedentes al conectivismo surgieron varias teorías pedagógicas muy conocidas entre ellas: el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo que proporcionaron una visión tradicional del aprendizaje que no alcanza a explicar cómo este se desarrolla en un ámbito influido por la tecnología.

Sobre el conductismo, uno de sus principales defensores Skinner (1974, p.54) manifiesta que *el conductismo no es la ciencia del comportamiento humano. Es la filosofía de esa ciencia. El comportamiento humano es el rasgo más familiar del mundo en que vive la gente, y respecto de él se ha dicho más de lo que se dice respecto de cualquier otra cosa.* Es decir esta teoría se centró en el comportamiento humano en base a estímulo-respuesta y analizó la situación cambiante de aquella época en educación, psicología clínica y sobre las relaciones sociales en general.

Para la teoría cognitivista, el aprendizaje se equipara a cambios discretos entre los estados del conocimiento y se vincula no tanto con lo que los estudiantes hacen, sino con que es lo que saben y como lo adquieren, (Pozo, 1989).

La teoría constructivista sostiene que los individuos construyen nuevos conocimientos a partir de su experiencia, por procesos de asimilación y organización (acomodación); es decir, es un proceso reconstructivo y social, (Pozo, 1989).

Estas teorías y otras como antesala al conectivismo son un referente importante. De acuerdo al propulsor de esta nueva teoría (Siemens, 2004), menciona sus principios:

- El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados.
- El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.
- La capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado.
- La alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo.
- La habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave.
- La actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.
- La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe, es visto a

través del lente de una realidad cambiante. Una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana debido a alteraciones en el entorno informativo que afecta la decisión.

Otros investigadores han realizado contribuciones en este mismo tema por ejemplo:

AUTOR	APOORTE
(Sánchez, 2013)	Es una teoría de aprendizaje para la era digital, las mismas que proporcionan una visión del aprendizaje en distintos entornos, intenta proporcionar una comprensión de cómo aprenden los individuos y las organizaciones, el conectivismo propone que una de las principales habilidades claves es la capacidad de realizar conexiones entre ideas, conceptos y campos, también concibe que la toma de decisiones sea en sí mismo un proceso de aprendizaje, en resumen es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializada. pág. 41.
(González, 2013)	El conectivismo parte de una opción individual, una voluntad de acceso a la red, pero el conectivismo también presupone unas condiciones tecnológicas que aseguran el contacto y la interacción, pág. 99.

El Razonamiento Lógico Matemático, es un conjunto de inteligencias: una habilidad preparada poderosamente para manejar determinadas clases de problemas. Para (Cofré, Alicia & Tapia, Lucila, 2003), la enseñanza y el aprendizaje de la matemática, adquieren gran importancia en la formación de individuos porque como ciencia deductiva agiliza el razonamiento, siendo de forma la base estructural en que se apoyan las demás ciencias.

Varios investigadores han realizado aportes a este tema por ejemplo:

AUTOR	APOORTE
(Ehrenberg, 2002)	Es el proceso de realizar deducciones de un conjunto de afirmaciones o hechos basándose para ello en otro conjunto de afirmaciones o hechos. Es decir permite la lógica es muy útil para fomentar la inteligencia, permitiéndonos extraer conclusiones partiendo de determinadas premisas y sin experiencia directa, la lógica es únicamente un método para analizar la relación existente entre distintas afirmaciones y no toma en consideración la verdad o sentido de las mismas, pág. 171.
(Rigal, 2006)	Es el que organiza y ordena las relaciones cuantitativas entre los objetos por medio del número, se construye estableciendo relaciones entre elementos en las que participan, pág. 303.

METODOLOGIA

Se realizó una búsqueda bibliográfica con la herramienta Perish (Harzing, 2007), la cual permitió recopilar información de varios documentos de Google Académico que contienen el tema a sustentar (modelo conectivista y razonamiento lógico matemático), lo que permitió proponer un conjunto de actividades en la web.

Como alternativa de exploración principal en este trabajo se realizó el acceso a portales web existentes para realizar las pruebas correspondientes y revisión de los temas tratados, donde se evidenció el grado de complejidad, interactividad y la relación en contenidos al bachillerato ecuatoriano.

RESULTADOS

Luego de este análisis de las diferentes teorías y modelos pedagógicos que han evolucionado a lo largo de la historia, se propone el uso de herramientas tecnológicas que motive el aprendizaje en los estudiantes como por ejemplo el video; como una estrategia motivacional de gran influencia en la actualidad por cuanto se cumple que más se aprende por lo que observa y escucha. También sirve de soporte a la labor del docente por los siguientes motivos:

- Mejora de la memoria retentiva de los estudiantes.
- Las imágenes pueden ser fácilmente captadas.
- Por medio del video los profesores pueden explicar fácilmente las instrucciones complejas y asegurar la comprensión de los estudiantes.
- Se economiza el tiempo en la clase presencial.
- Los profesores pueden crear clases interactivas.
- Las clases son más agradables para los estudiantes.
- Podría mejorar la asistencia de los estudiantes y la concentración.

En el campo práctico se propone:

TIPO DE ACTIVIDAD	DESCRIPCION	ENLACE
Juegos Matemáticos	Sitio interactivo creado por el Ministerio de Educación de España, donde se pueden practicar las operaciones matemáticas básica de forma aleatoria, el usuario puede personalizar el entorno	http://ares.cnice.mec.es/maticasep/colegio/maquina.html
Ejercicios de Ordenamiento	Creado por portal de Mundo Primaria, contiene una serie de juegos de colocar que tienen por objetivo desarrollar la capacidad lógico-matemática del niño. Ofrece un variado conjunto de juegos de orden el niño debe continuar una serie que se le propone como modelo.	http://www.mundoprimaria.com/juegos-de-logica-para-ninos/juegos-de-aprender-a-ordenar/
Gimnasia Cerebral	Sitio en inglés, de fácil manejo en donde se encuentran interesantes ejercicios que colaboran en el desarrollo de los hemisferios cerebrales. Entre otros se puede encontrar sudokus, cartas, adivinanzas, etc.	http://www.gamesforthebrain.com/

Juegos educativos	Sitio español que tiene un conjunto variado de interesantes y divertidos juegos que ayudan a desarrollar el razonamiento lógico matemático. Ofrece juegos de memoria, búsqueda de objetos, estrategia, diferencias, etc	http://www.grupotopmanta.es/juegos.htm
Juegos de Lógica	Sitio español que propone diversas actividades que favorecen el desarrollo del pensamiento lógico y/o matemático, se dividen en cuatro categorías: Memoria, lógica, observación y solitarios	https://multimedia.lacaixa.es/lacaixa/ondemand/obrasocial/juegosdememoria/img/home_cas.swf
Ejercicios de razonamiento	Colección de más de 500 ejercicios interactivos, en donde el estudiante pondrá a prueba su razonamiento	http://sauce.pntic.mec.es/jdiego/
Entrenamiento neuronal	Sitio que ofrece un ambiente interactivo muy agradable en donde se pueden desarrollar ejercicios de ubicación espacial, observación, memoria y cálculo	http://www.pc3.com.ar/contenidos/swf/demos/entrenaNeuronas/neuronas.swf
Pasatiempos lógicos	Blog educativo que ofrece una colección de archivos swf con acertijos y pasatiempos lógicos en donde de forma divertida el estudiante deberá poner en juegos sus habilidades de razonamiento para dar respuesta a situaciones muy interesante	http://matematicasefb.jimdo.com/matem%C3%A1tica-recreativa/juegos-de-l%C3%B3gica/
Videos	Explicaciones paso a paso para la solución de ejercicios propuestos con temática para el desarrollo del pensamiento lógico matemático.	www.youtube.com Canales: Asesorías Omega, Esther Moleri, Profe AlexZ, Robinson Hurtado, entre otros
App móviles	Varios app que plantean retos para la solución de ejercicios matemáticos.	Aplicaciones como Las series lógicas de Lucas, El maestro lógico, Razonamiento lógico 100%, Laberinto lógica entre otros

Fuente: Elaboración propia

Estas e-actividades que se propone, han sido trabajadas por los estudiantes, donde se evidenció por observación directa el entusiasmo al momento de trabajar en matemática.

CONCLUSIÓN

Con base a la bibliografía encontrada se puede colegir que existe una variedad de actividades ya desarrolladas en la red que se pueden aplicar para diferentes estilos y modelos de aprendizaje.

Las actividades interactivas logran captar la atención del estudiante, pues a través del juego, permiten desarrollar su percepción, agilidad mental, pensamiento espacial, retentiva, retención, entre otras destrezas que permiten potenciar el desarrollo del pensamiento lógico matemático.

Referencias

- Aparici, R. (2010). *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: Uned.
- Canals, M. (2000). *Divermat1:matematicas primaria primer ciclo*. Barcelona: Onda.
- Cofré, Alicia, & Tapia, Lucila. (2003). *Como desarrollar el razonamiento logico y matemático*. Santiago de Chile: Editorial universitaria S.A.
- Ehrenberg, M. y. (2002). *Como Desarrollar Una Maxima Capacidad cerebral*. Obtenido de https://books.google.com.ec/books?id=dsF_nmcEnGEC&pg=PA171&dq=RAZONAMIENTO+L%C3%93GICO&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=RAZONAMIENTO%20L%C3%93GICO&f=false
- González, M. V. (2013). *Ciberanimación*. Francia, Francia . Obtenido de https://books.google.com.ec/books?id=ydW3BQAAQBAJ&pg=PA99&dq=el+conectivismo&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjQyLfCiq_LAhWQuB4KHa_tBkIQ6AEISDAJ#v=onepage&q=el%20conectivismo&f=false
- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria*. Obtenido de https://books.google.com.ec/books?id=nTLBnz9WP5gC&pg=PA303&dq=que+es+el+razonamiento+logico&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=que%20es%20el%20razonamiento%20logico&f=false
- Sánchez, E. R. (2013). *Cibertrónica: Aprendiendo con tecnologías de la inteligencia en la web semántica*. Obtenido de https://books.google.com.ec/books?id=ZuNyUQ-ZLVsC&pg=PA41&dq=el+conectivismo&hl=es-419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=el%20conectivismo&f=false
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital. *Espacio para aprender*, 4-6.
- Siemens, G. (2010). Todas las respuestas sobre conectivismo. *Learning Review*, 1-5.
- Cofré, Alicia, & Tapia Lucila. (2003). *Como Desarrollar El Razonamiento Lógico Matemático*. Recuperado a partir de https://books.google.com.ec/books/about/Como_Desarrollar_El_Razonamiento_Logico.html?hl=es&id=BI0Wh4VCqWsC
- Harzing. (2007). Perish. Recuperado 8 de marzo de 2016, a partir de <http://www.harzing.com/resources/publish-or-perish/windows>
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ediciones Morata.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN PRIMARIA. PROYECTO DE INNOVACIÓN

M^a Ángeles Hernández Prados
Nuria López Gutiérrez
Cristina Guerrero Giménez
(Universidad de Murcia)

Resumen

La llamada de auxilio de la naturaleza, como consecuencia del desarrollo dominante, con sus políticas neoliberales y enfoques mercadocéntricos, no está destinada exclusivamente a naturalistas o políticos, sino al conjunto de la ciudadanía. La tendencia a hacer oídos sordos a la misma junto al incremento de los desastres medioambientales, evidencian la necesidad de reivindicar una acción educativa que no se quede meramente en la sensibilización o información de los efectos devastadores de la actividad humana, más bien debe centrarse en promover un cambio en los estilos de vida. En este trabajo se describe minuciosamente el diseño de un programa de innovación sobre educación ambiental destinado para el primer ciclo de primaria.

Palabras clave: medio ambiente, educación, intervención, innovación, primaria

1. INTRODUCCIÓN

El equilibrio y preocupación por el medio ambiente es una cuestión relativamente reciente si la comparamos con la tradicional armonía en la que el ser humano ha vivido con la naturaleza. Fruto de la industrialización emana la necesidad ética de cuestionarse sobre el devastador deterioro que los recursos y el paisajismo están experimentando como consecuencia de la sobreexplotación, y comienzan a emerger políticas medioambientales para garantizar el desarrollo sostenible.

Como consecuencia del deterioro del medioambiente Organismos como las Naciones Unidas empiezan a debatir sobre el medio humano (Estocolmo, 1972) definiéndolo como el conjunto de componentes físicos, biológicos y sociales capaces de causar efectos directos o indirectos en un plazo corto o largo sobre los seres vivos y las actividades humanas. Así mismo, se han desarrollado, a lo largo de la historia, diversos eventos mundiales sobre esta temática, el más reciente de ellos es la Cumbre del Clima de París en diciembre de 2015. Su acuerdo supone la imposición de reducciones drásticas de emisiones de gas con efecto invernadero, mediante la adopción de medidas de ahorro energético, con inversiones en las energías renovables y reforestación de bosques.

A nivel estatal, la Constitución española sanciona el medio ambiente como un derecho universal y establece la obligación de los poderes públicos de velar en un uso racional de los recursos naturales. España participa y colabora en diversos organismos internacionales en relación a esta temática, tales como el Programa de Naciones Unidas para el Medioambiente (PNUMA), el cual establece en su artículo 19 que es indispensable la educación en valores medioambientales, dirigida tanto a adultos como a las generaciones más jóvenes.

De este modo se establece un lazo estrecho de interdependencia entre el medio ambiente y las actividades humanas. No cabe duda de que “El deterioro socio-ambiental debe replantear [...] la existencia de límites al desarrollo social, al crecimiento económico y a la explotación de los ecosistemas” (Martínez Castillo, 2010, p. 98). Al respecto Clavijo (2014) destaca la importancia de los recursos naturales para el medio ambiente así como para los seres vivos que habitan en él, y la necesidad de que ambos factores sean preservados. No obstante, señala la forma de vida de la actual sociedad como elemento clave para el deterioro de la naturaleza, donde las prácticas irresponsables aceleran el deterioro de los recursos naturales renovables y no renovables. Dichas prácticas hacen referencia a la explotación y degradación del suelo, la contaminación del agua por vertidos tóxicos y la quema de combustibles fósiles

para la energía y el transporte.

Todo lo expuesto anteriormente fundamenta la necesidad del tratamiento de la educación medioambiental en la escuela ya que ésta es uno de los principales agentes de socialización para el niño, puesto que “adquiere una especial preeminencia durante la educación básica” (Tuñón, 2010). Además, la presencia actual de los cambios científicos y tecnológicos con sus repercusiones en el medio y en la vida de las personas, obliga al tratamiento de esta temática en las escuelas, añadiendo a ello que autores como Sauvé (2010), afirman que “es en el medio escolar donde se observan todavía resistencias más fuertes a la integración de una dimensión ambiental en la enseñanza de las ciencias” (p. 11). Se necesita, tanto a nivel educativo como social, una educación que apueste por la adquisición de actitudes y conductas responsables hacia el medio a través de la autonomía del alumno, trabajando éste no solo sus conocimientos científicos, sino también otros aspectos de tipo afectivo o emocional, ya que, al igual que esta enseñanza debe ser tratada desde diferentes disciplinas también debe ser capaz de formar al sujeto en todos los ámbitos de su vida.

Una vez reconocida la problemática ambiental existente, así como la responsabilidad compartida de todos los contextos educativos de intervenir en el desarrollo de unas relaciones responsables con la naturaleza que favorezcan la prevención del medio ambiente, nos centraremos en el análisis conceptual de la educación ambiental y cómo ha sido abordada ésta en el currículum normativo, para pasar posteriormente a la descripción del proyecto de intervención educativa destinado al primer ciclo de primaria.

2. LA EDUCACION AMBIENTAL DESDE EL CONTEXTO ESCOLAR

Por educación ambiental se entiende “una educación en valores y actitudes, de tolerancia, respeto, solidaridad, etc.; una educación moral y  tica que suponga un compromiso con el medio ambiente” (González Muñoz, 1998, p. 19). Del mismo modo, se ha de tener en cuenta, tal y como señalan Labrador y del Valle (1995) que debe ser tratada como proceso que debe ser llevado a cabo a lo largo de la vida por parte de los ciudadanos con el fin de adquirir habilidades, actitudes, conceptos, vivencias, así como la capacidad para llegar a tomar decisiones que les lleven a comportarse de manera crítica ante los conflictos ambientales presentes y futuros. Es conveniente considerar, a su vez, otras aportaciones que defienden esta educación ambiental como elemento primordial para el desarrollo de una conciencia ecológica que aporte los instrumentos  ticosmorales y las estrategias necesarios para que aprendan a interactuar de forma responsable con el medio (Teitelbaum, 1978).

Entre las características de la Educación Ambiental se pueden destacar, de acuerdo con Artieda Apeztegia (1999): 1. Se trata de una dimensión. 2. Supone planteamientos interdisciplinarios tanto en el diseño como en la ejecución. 3. Atiende a objetivos cognoscitivos, referentes a valores y orientados a saber hacer. 4. Exige una metodología activa. 5. Valoración de causas y efectos. 6. Requiere un pensamiento global por parte de los participantes. 7. Se refiere principalmente al uso del entorno inmediato. 8. Crea una alianza entre hombre y naturaleza. 9. Es una educación permanente. 10. Propugna la acción para la solución de problemas y 11. Orientada a la búsqueda de solución de problemas y alternativas a distintas situaciones medioambientales

Una vez abordado el concepto de educación ambiental, cabe cuestionarnos  c mo se inserta ésta en el currículo escolar? Atendiendo a lo expuesto por la UNESCO (1980) la educación ambiental debe centrarse en comprender la naturaleza compleja y multidimensional del medio ambiente, su evolución y modificación en el tiempo, así como las interdependencias de esta con las actividades de desarrollo económico, social y cultural. Los objetivos respecto a la educación ambiental parecen haber variado poco, pues si bien es cierto que existen diferencias de concreción curricular entre los países, el RD 126/2014 destaca respecto al medio ambiente y su conservación, en Ciencias de la Naturaleza, que éstas son básicas para comprender nuestro entorno, los avances científicos y tecnológicos, la formación científica, así como el desarrollo de la competencia básica en Ciencia y Tecnología, exponiendo en el artículo 7 los siguientes objetivos: 1. Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura. 2. Conocer y valorar los animales

más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado. Tal y como se expondrán en el apartado 3.2 el concepto de educación ambiental se encuentra vinculado curricularmente a los contenidos de la disciplinas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, adquiriendo esta una dimensión meramente cognitiva y procedimental, más que actitudinal y de valores. El carácter transversal de la temática permite, además, globalizar su tratamiento con otras áreas del currículo, como Lengua Castellana y Literatura y Educación Artística, así como se ha realizado en el presente proyecto.

En la actual ley educativa (LOMCE) la educación medioambiental aparece vinculada especialmente con el entorno, convirtiéndose en un principio, un contenido y un objetivo esencial de la educación. De modo que educar ambientalmente consiste fundamentalmente en formar a los futuros ciudadanos en el cuidado, la conservación y la mejora del medio. Según el artículo 2 de dicho Real Decreto la competencia más vinculada con el entorno y su conservación es la básica en Ciencia y Tecnología entendida, según Escamilla (2008), como la habilidad para interactuar con el entorno físico tanto en sus aspectos naturales como los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propias, de las demás personas y del resto de seres vivos. Esta competencia se vincula directamente con la inteligencia naturalista de Gardner la cual, según Escamilla (2014) es definida como

“el potencial para captar, distinguir, interpretar y comunicar información relativa al ser humano (cuerpo, alimentación, salud) y la naturaleza (paisaje, suelo, animales, plantas, fenómenos atmosféricos) y también para seleccionar, clasificar y utilizar de forma adecuada, elementos y materiales de la naturaleza, productos y objetos” (p.78).

El proyecto que pasamos a describir a continuación ha tratado de atender el mayor volumen de competencias que se establecen en la LOMCE y se relacionan con esta temática del siguiente modo. Respecto a la *competencia matemática y básicas en ciencia y tecnología* se desarrolla en tanto que se promueve en el alumnado no sólo un conocimiento profundo acerca del medio que le rodea, y de la importancia de la relación que se establece entre el ser humano y su entorno, sino que a su vez, fomenta la adquisición de hábitos, actitudes y valores enfocados al respeto y a la conservación del medioambiente. Por su parte, la competencia en *comunicación lingüística* se desarrolla en cuanto que el alumnado utilizará el lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, para expresar ideas, opiniones y conocimientos. Asimismo, se fomentan actitudes de escucha y diálogo, teniendo en cuenta y respetando las opiniones de los demás. A lo largo de este proyecto se plantean actividades que no solo inicien al alumno en el aprendizaje, sino que además, promueven que este aprendizaje pueda ser extrapolado a otros ámbitos de su vida cotidiana contribuyendo a promover la competencia para aprender a aprender

Además de estas competencias asociadas más directamente con disciplinas, se abordan otras de índole transversal. Así pues, la mayoría de las actividades que se proponen en el proyecto, conllevan un trabajo colaborativo por parte del alumnado, lo que contribuye a formar en las *competencias sociales y cívicas*. Este tipo de trabajo, promueve actitudes de aceptación, respeto y la utilización de valores democráticos para afrontar la convivencia y la resolución de conflictos. También se pretende desarrollar el *sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*, ya que esta competencia implica la capacidad de transformar las ideas en actos, adquiriendo conciencia de la situación a resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, y la *competencia digital*, tanto los educandos como los docentes, quienes se sirven de las nuevas tecnologías para acceder al conocimiento de los problemas ambientales. Finalmente. Durante todo el proyecto se valora la actividad humana sobre el medio (cultural, artístico y tecnológico), así como las consecuencias que ello conlleva, dando cobertura a la *competencia cultural*.

Ahora bien, la educación en valores demanda una forma de educar diferente de la adoptada en las disciplina. El valor carece de sentido si es abordado exclusivamente como contenido cognitivo. Su finalidad no es contemplativa, sino vivencial. Por tanto la educación ambiental debe hacer en y desde la experiencia de una relación responsable con el medio ambiente. Como Ortega y Mínguez (2003, p. 278) proponen la educación ambiental no tiene solo como

finalidad “restaurar el daño ecológico causados y preservar, en el futuro, las condiciones de vida de todos los ecosistemas, pensando no sólo de la supervivencia de la humanidad, sino también de la obligación moral de mirar y tratar de una manera diferente forma en que el resto de seres vivos”. La integración de la educación ambiental en el curriculum escolar ha estado condicionada, como no podía ser de otro modo, por la relación que el hombre con la naturaleza, el modelo antropológico imperante y la cosmovisión de medio ambiente. Tal y como expusimos en otro lugar, Saura y Hernández (2009) se identifican tres etapas en la evolución de la sostenibilidad, el modelo centrado en los aspectos físico-naturales; el centrado en la conservación y protección de los recursos naturales, de la fauna y de la flora; y el modelo de sostenibilidad centrado en el desarrollo humano.

3. PROYECTO DE INNOVACIÓN

La educación ambiental ha sido abordada habitualmente como un contenido curricular tradicional, cuando en realidad se trata de un valor que ha de observarse y vivirse para adquirirse. La observación de la que aquí hablamos no es contemplativa (pasiva) sino que por el contrario requiere implicación y participación activa. Por tanto algunas de las formas de hacer educación ambiental en el pasado se limitaban a la lectura de textos y a la acumulación de ideas, bajo la falsa creencia de que el saber garantizaba el hacer. En esta línea el trabajo de Ceballos, Correa y Batista (2002) consistía en promover la competencia de los educandos para producir textos argumentativos sobre el medio ambiente en Primaria y Secundaria. En este programa queremos aproximarnos al tratamiento de la educación ambiental desde una visión integral de la educación, sistémica y vivencial sustentada en la educación por experiencias, ya que lo que se persigue es un cambio en la relación hombre-naturaleza.

3.1 Objetivos

Este proyecto surge con la finalidad de promover y despertar la conciencia ambiental en los educandos del primer ciclo de educación primaria que promueva una relación ético-moral con la naturaleza. Para ello se plantean los siguientes objetivos específicos

- Adoptar hábitos de vida más sostenibles y respetuosos con el medioambiente.
- Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable y constructivo.
- Adoptar una actitud crítica hacia el uso de recursos energéticos, al uso del agua y a la generación de residuos.
- Conocer e identificar distintas plantas existentes en la Región de Murcia.
- Desarrollar habilidades de investigación, observación y análisis enfocadas a diferentes situaciones de la vida cotidiana en relación con el aprovechamiento de recursos.
- Adquirir destrezas en el tratamiento de la información, presente en diferentes formatos, y transformarla en conocimiento.

3.2 Participantes

Este programa ha sido diseñado para el primer ciclo de primaria a partir de la realidad de un centro de Murcia. Dicho centro, de titularidad pública, está situado en la zona céntrica del municipio murciano de Las Torres de Cotillas, en un entorno con un nivel socio-cultural medio. Presenta una infraestructura relativamente pequeña, ya que únicamente cuenta con una línea.

En relación a los recursos humanos implicados en la realización del proyecto, cabe destacar la participación de todo el alumnado del aula implicada (27 discentes) así como la tutora del curso, el equipo directivo y los pertinentes apoyos. Basándonos en estas condiciones contextuales el presente proyecto es aplicable a cualquier centro de educación primaria, teniendo en cuenta que las características expuestas anteriormente conforman el escenario ideal para la implantación de este tipo de experiencias.

3.3 Metodología

Para llevar a cabo este proyecto se debe seguir una *metodología activa* en la que el discente

sea el protagonista de su propio aprendizaje, construyéndolo a partir de la propia experiencia en el entorno cercano, sirviendo en todo momento el docente como guía y orientador del proceso. Por otro lado, también es una *metodología participativa* en tanto que el alumnado trabaja de forma cooperativa para tratar de alcanzar los objetivos marcados, así como para conseguir la implicación de todos los estudiantes incluyendo al educando ACNEAE a partir de grupo heterogéneos y fomentando la tutoría entre iguales a través de propuestas lúdicas y motivadoras donde se emplean gran variedad de recursos, que tengan el medio del niño como escenario principal del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las actividades que componen el proyecto permiten la manipulación directa por parte del alumno de los recursos implicados para alcanzar una experimentación afectiva a través de la adquisición de una conciencia crítica que permita avanzar de lo cercano a lo lejano, así como de lo concreto a lo abstracto.

Del mismo modo, para contribuir a la mejora del proceso de aprendizaje del alumnado así como para contribuir al principio de globalización por el que el alumno concibe el mundo de forma holística nos hemos basado en una perspectiva interdisciplinar en la que se incluyen varias áreas curriculares con el fin de ofrecer una enseñanza integral, incluyendo elementos referentes a aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser y convivir.

Todas estas actuaciones se llevan cabo para conseguir los siguientes principios educativos: principios de equidad, inclusión educativa, normalización y calidad de la enseñanza para todo su alumnado.

3.4. Contenidos

Dado que el tema de la educación ambiental alude a un alto contenido ético-moral se ha optado por tratar este tema de manera transversal, vinculándolo a las asignaturas de Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Educación Artística y Lengua Castellana y Literatura.

Tabla 1.
Contenidos tratados en el proyecto.

DISCIPLINA	BLOQUES TEMÁTICOS	CONTENIDOS
Ciencias de la Naturaleza	Bloque 3. Los seres vivos	Relaciones entre seres vivos. Causas de extinción de especies. Características y componentes del ecosistema. Conductas de respeto hacia los seres vivos.
	Bloque 4. Materia y energía	Características de energías renovables y no renovables. Fuentes de energía y materias primas. Beneficios y riesgos relacionados con la utilización de la energía. Desarrollo sostenible.
	Bloque 5. Tecnología, objetos y máquinas	Avances de la ciencia. Influencia del desarrollo tecnológico en las condiciones de vida y trabajo
Ciencias Sociales	Bloque 2. El mundo en que vivimos	Recursos básicos respecto a la geografía natural y humana. El agua y el consumo responsable. Uso sostenible de recursos naturales. Causas y consecuencias del cambio climático y actuaciones responsables.
Lengua Castellana y Literatura	Bloque 1. Comunicación oral: Hablar y escuchar.	Escucha y respeto por el turno de palabra en las interacciones sociales. Ampliación de vocabulario relacionado con la temática. Producción de textos orales.

	Bloques 2 y 3. Comunicación escrita: Leer y escribir.	Producción y comprensión de textos escritos. Lectura de textos científicos.
Educación Artística	Bloque 5. Expresión creativa.	Uso del collage como técnica plástica a partir del trabajo cooperativo. Conocimiento y valoración de otras técnicas artísticas.

Debido a la complejidad de este proyecto, los contenidos planteados se abordan desde tipologías: conceptuales, procedimentales y actitudinales. En primer lugar, respecto a los contenidos *conceptuales*, a lo largo del proyecto se trabajan los siguientes conceptos: medioambiente, reducción, reutilización, reciclaje, plantas aromáticas y usos alternativos, aceites esenciales, maceración en frío, collage, eslogan, energía.

En segundo lugar, debido al carácter experimental de las actividades, se requiere la participación activa del alumnado a través de diferentes *procedimientos*: extracción de aceites esenciales a través de la maceración en frío, elaboración de bolsas aromáticas a partir de plantas, realización de collages a partir de la reutilización objetos cotidianos, investigar, analizar y reflexionar acerca del uso que el personal docente hace de los recursos, clasificación de residuos según su composición, uso creativo del lenguaje, extraer y comprender información de medios audiovisuales, plantar, observar y cuidar especies vegetales.

Por último, teniendo en cuenta que una de la finalidad más importante de nuestro proyecto que es crear en el alumnado actitudes de respeto y cuidado hacia el medioambiente, por lo que los contenidos *actitudinales* son de gran importancia. Concretamente se van a trabajar la siguientes actitudes: apreciar las utilidades de las plantas, así como los beneficios que tienen para los seres humanos, comprender la importancia de la reducción, reutilización y reciclaje de los materiales y su posibilidad en transformarlos en obras de arte, comprender la importancia de ahorrar energía para la conservación del planeta, adoptar un comportamiento responsable para ser capaz de cuidar el huerto ecológico de la escuela.

3.5 Actividades

Taller de plantas aromáticas.

El objetivo principal que se persigue con dicha actividad era el de conocer y valorar usos alternativos de plantas presentes en la Región de Murcia. Para ello, la actividad se inicia con una presentación visual de las diferentes plantas a utilizar (lavanda, rosas, azahar, malva y eucalipto), seguida de una experimentación sensorial por parte de los niños a través del contacto directo con ellas. A continuación, se trabajará la identificación de todas ellas mediante dibujos, fotos y diversos tipos de materiales visuales. Finalmente, se procede a la realización de unas bolsitas aromáticas.

Collage con objetos reutilizados.

El objetivo de la misma es el de inculcar nuevas pautas de conducta respecto al medioambiente a través de actividades lúdicas. Se dividirá la clase en grupos para realizar la técnica de "cadáver exquisito", para posteriormente decorar el resultado a partir de la reutilización de materiales realizando un collage final.

Plantación del huerto ecológico.

Se persigue el objetivo de fomentar la agricultura ecológica en el alumnado a través de una serie de actuaciones dentro y fuera del aula. Para comenzar, en el aula, se expondrá al alumnado la especie vegetal a plantar en el huerto escolar, explicando las características y los cuidados básicos que dicha especie requiere. Además, deberán realizar un pequeño diario de observaciones. A continuación, se llevará a cabo la plantación, con un pequeño recordatorio de la que habían visto en el aula acerca de sus características y cuidados. Para concluir, el alumnado llevará a cabo sus investigaciones de cara a elaborar su primera ficha del diario.

Vídeo sobre la conciencia ecológica.

La actividad tiene como objetivo desarrollar en el alumnado una conciencia crítica hacia el uso de la energía. La actividad comenzará con la explicación por parte del profesor de qué es la energía y de los usos que se hacen de la misma. El alumnado, participará activamente en esta parte de la sesión, en la que identificará algunos de los usos cotidianos en los que hacemos utilizamos la energía. Seguidamente, se procederá a la visualización de un fragmento seleccionado por el docente de un capítulo de la serie Enermanos, tras el cual el profesor incidió en las cuestiones que más le interesan: qué recursos energéticos aparecen, de dónde se obtienen, que alternativas se proponen... Para concluir, deberán realizar una ficha para que, a partir de lo observado en el vídeo, los alumnos fueran capaces de valorar críticamente los usos que actualmente se le dan a la energía en las casas y se les animará a realizar propuestas personales para mejorar esta situación.

3.6. Recursos

Se han empleado diversos recursos en este programa de educación ambiental. En la tabla que se muestra a continuación se exponen los mismos atendiendo a la finalidad, ventajas e inconvenientes.

Tabla 2.
Recursos utilizados en el proyecto.

RECURSOS	FINALIDAD	VENTAJAS	INCONVENIENTES
Recursos TIC (ordenadores, vídeos, presentaciones visuales, internet, PDI...)	Guiar el aprendizaje del alumno a través de la organización de la información que queremos transmitirle de una forma motivadora, atrayente y práctica	Utilizarlos como medio para buscar, tratar y comunicar información transformándola en conocimiento de una forma llamativa	No disponibilidad de ordenadores en algunas aulas
Plantas aromáticas	Acercar al alumnado el conocimiento y la importancia de dichas plantas así como del resto de elementos del medio natural.	Permite una manipulación directa de diversas especies vegetales y del descubrimiento de algunos de sus usos alternativos a través de la experimentación.	El gasto económico que supondrá la adquisición de tantas especies vegetales por parte del centro, ya que debe cubrir las necesidades de todo el alumnado.
Huerto escolar	Presentar diversas plantas, así como sus características, partes y posibles usos a través de la plantación y observación.	Promueve un aprendizaje directo de los distintos vegetales, así como un entorno único para el estudio de los mismos.	Como inconveniente principal se destaca la necesidad de amoldar la plantación a una época concreta del año para que la planta pueda crecer.
Collage	Promover en el alumnado actitudes relacionadas con el reciclaje y la reutilización de objetivos en desuso.	La principal ventaja que la utilización de este recurso ofrece es la de presentar al alumnado una técnica creativa que contribuya a reducir su generación de residuos, a través de la transformación de los mismos en obras de arte, lo que ayudará a desarrollar su imaginación y espontaneidad.	No destacaríamos ningún inconveniente acerca del empleo de este recurso en el aula.

Gymkhana	Despertar la conciencia ecológica a través de juegos y pruebas que fomenten el conocimiento y la valoración sobre el medio.	Entre las principales ventajas que se pueden extraer de la utilización de este recurso destacamos la motivación que genera en el alumnado la puesta en marcha de actividades enmarcadas en una metodología lúdica como ésta. Por otro lado, permite que el alumnado lleve a cabo un aprendizaje cooperativo, lo que desarrolla en el mismo diferentes actitudes sociales.	La temporización extensa que este recurso requiere y la planificación de las diversas pruebas contenidas, son el principal inconveniente de su puesta en marcha.
----------	---	---	--

3.7. Evaluación

Para evaluar el proyecto se toma como referencia tanto el alcance de los objetivos programados a través de los datos obtenidos de los instrumentos de evaluación que se exponen a continuación, como la información obtenida de la mirada crítica de los diferentes docentes que se han puesto en contacto con su desarrollo. Todo ello con el objetivo de conseguir un análisis en profundidad que permita conocer qué modificaciones son susceptibles de ser aplicadas de cara a otra futura implantación de dicho proyecto.

Debido al carácter práctico de este proyecto y a la dificultad progresiva que cada una de las actividades que lo componen, no consideramos necesario realizar ningún tipo de adaptaciones ni ampliaciones, ya que la adquisición de diferentes niveles de profundización de contenidos está implícita dentro del desarrollo de cada una de las actividades. Por otro lado, frente a la posible aparición de dificultades por parte del alumnado, el maestro, siempre presente en el aula, sería el encargado de resolverlas. Asimismo, al llevarse a cabo un trabajo en grupo por parte del alumnado, la tutoría entre iguales, será una estrategia de gran utilidad durante el desarrollo de la actividad para solventar las posibles dudas que puedan surgir.

En cuanto a los instrumentos de evaluación cabe destacar la utilización de una rúbrica realizada en la que se observan, principalmente, aspectos generales como la participación e implicación en las diversas actividades, actitudes de respeto hacia los compañeros y la creatividad, y aspectos específicos como el desarrollo de una conciencia crítica ambiental, la valoración de la importancia del reciclaje y la reutilización, la expresión de ideas y pensamientos a través de composiciones artísticas y de la creación de textos diversos en relación a la temática, así como el conocimiento y cuidado de diferentes plantas autóctonas de la Región de Murcia. Todo ello, mediante una escala tipo Likert de cinco niveles (1. Mejorable, 2. Regular, 3. Bien, 4. Muy bien y 5. Excelente), donde no solo se tiene en cuenta los productos finales de las diferentes actividades sino también la progresión individual del alumno así como la extrapolación de los aspectos adquiridos a través del proyecto en su vida cotidiana.

3.8. Cronograma

Para el diseño y desarrollo del proyecto se deben seguir unas fases determinadas. En primer lugar, es conveniente la realización de una evaluación inicial consistente en un análisis exhaustivo de la situación educativa de partida valorando factores como la importancia de la temática en la sociedad actual, los conocimientos previos del alumnado, recursos disponibles en el centro... Con esta información se procede a la definición de los objetivos del proyecto expuestos anteriormente en el apartado 3.1 para así poder proceder a una planificación de las acciones posteriores observables en la tabla posterior, donde se especifican las actividades a desarrollar de manera cronológica.

Tabla 3.
Actividades, recursos y temporización del proyecto.

Actividad	Recursos	Temporización
Taller de plantas aromáticas.	Plantas típicas de la Región de Murcia, tales como lavanda y romero, y bolsas de tela para fabricar los sacos aromáticos.	Una sesión de una hora y media.
Collages con objetos reutilizados.	Materiales fungibles como folios, revistas, elementos de la naturaleza con diversas texturas, así como pinturas, tijeras y pegamento.	Una sesión de una hora.
Plantación del huerto ecológico.	Plantas autóctonas como romero, tomillo y manzanilla, además los parterres para la plantación.	Tres sesiones: una previa a la plantación, una la plantación de los vegetales y otra posterior..
Gymkhana.	Materiales de desecho, botes de reciclaje, fichas diversas y material artístico.	Una sesión de tres horas
Vídeo sobre la conciencia ecológica.	Recursos TIC y ficha del alumno.	Una sesión de una hora.

Así, una vez llevadas a cabo las actividades detalladas anteriormente, y valorándose durante su desarrollo tanto al alumnado como la consecución de objetivos, se procede a la realización de la evaluación final del proyecto, donde se deberá tener cuenta tanto los logros del discente como las posibles modificaciones a realizar para futuras experiencias.

4. CONCLUSIONES

En primer lugar, es importante destacar la necesidad de actualización del concepto de educación ambiental que se ajuste a la nueva realidad, ya que se trata de un elemento vivo que avanza con la sociedad y que debe evolucionar en pos de ella, dado que gran parte de las definiciones sobre este aspecto hacen referencia al final del pasado siglo XX. Como consecuencia de esto, es necesario realizar propuestas de formación y concienciación hacia las nuevas generaciones, para plantear así la construcción de un nuevo concepto que se adapte a nuestros tiempos.

Por otro lado, queda reforzado que el uso de nuevas metodologías en el aula no debe ser objeto de escepticismo, sino que los docentes deben estar abiertos a nuevos cambios que supongan una mejora para el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la formación continua y permanente a las que hemos comprometido al habernos adentrado en una profesión tan necesaria y sacrificada que es capaz de ofrecer grandes recompensas día tras día.

Finalmente, el tratamiento de la educación ambiental desde los primeros años es imprescindible en la educación obligatoria, siendo responsabilidad no solo de los docentes sino de toda la comunidad educativa, puesto que el alumno ha de conocer el funcionamiento de su propio entorno para así aprender a valorar y cuidar la naturaleza de manera responsable, con el objetivo de ser capaz de aprender de ella, con ella y sobre ella, ya que, tal y como afirmaba Rousseau en el S.XVIII, la naturaleza es nuestro primer maestro

Por todo ello, consideramos imprescindible que esta propuesta no quede aislada, sino que ha de servir como motor propulsor del cambio en las aulas actuales. Por otro lado, la problemática ambiental permite el desarrollo de este proyecto puesto que parte de conocimientos interesantes, motivadores y cercanos al alumnado, lo que posibilita su aplicación a otros contextos o niveles de Educación Primaria, previa adaptación de algunos elementos.

REFERENCIAS

- Artieda Apeztegia, G. (1999). *Educación ambiental: cuestiones básicas*. *Lurralde investigación española*, 22, 279-289.
- Ceballos, E., Correa, N. y Batista, L. (2002). Competencias argumentativas sobre el medio ambiente en primaria y secundaria: implicaciones para la Educación Ambiental. *Medio ambiente y comportamiento humano: Revista Internacional de Psicología Ambiental*, 3(2), 167-186
- Clavijo Enciso, J. A. (2014). Los recursos naturales y la vinculación del diseño y la comunidad como método para soluciones ambientales. *Graffías Disciplinarias de la UCP, Pereira Colombia*, 25, 182-187.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias Básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Editorial Graó.
- Escamilla, A. (2014). *Inteligencias múltiples. Claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- González Muñoz, M. C. (1998). La Educación Ambiental y formación del profesorado.
- Labrador, C. & del Valle, Á. (1995). La educación medioambiental en los documentos internacionales. Notas para un estudio comparado. *Revista Complutense de Educación*. 6(2), 75-94.
- Martínez Castillo, R. (2010). La importancia de la educación ambiental ante problemática actual. *Revista Electrónica*, 1(14), 97-111.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2003) Educar para una cultura medioambiental, *Revista de Educación*, Nº extra 1, pp. 271-294. *Revista iberoamericana de educación*. 16, 13-22
- Saura Calixto, P. y Hernández Prados, M. Á. (2009). La evolución del concepto de sostenibilidad y su incidencia en la educación ambiental. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20.
- Sauvé, L. (2010). Educación científica y educación ambiental: un cruce fecundo. *Enseñanza de las ciencias*, 28 (1), 5-18.
- Teitelbaum, A. El papel de la educación ambiental en América Latina. Paris: Unesco, 1978.
- Tuñón, I. (2010). Determinantes de las oportunidades de crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia. *Revista latinoamericana*, 8 (2), 903-220.

PLATAFORMAS VIRTUALES QUE UTILIZAN EN EL SIGLO XXI LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ECUADOR DURANTE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

CASO DE ESTUDIO: MOODLE, SCHOOLY Y SIDWEB

Lic. Jacqueline Regatto Bonifaz, MSc¹
Ecuador, Docente de Pregrado y Postgrado
piliregatto@hotmail.com

Lic. Diego Tapia Nuñez²
Ecuador, Docente de Pregrado
dblade86@hotmail.com

RESUMEN

La presente investigación inserta en la línea temática contenido, pedagogía y tecnología. Tiene como propósito evidenciar la utilidad de las plataformas virtuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el impacto que generan en la comunidad educativa, permitiendo de esta manera que el mismo, sea interactivo y autónomo; dejando de lado sólo la transmisión de conocimiento, a fin de que el estudiante reaccione e interprete desde su propia experiencia con la realidad. Para lo cual se hizo una investigación de campo, se utilizó el método inductivo-deductivo y se entrevistó a varias Universidades de Ecuador, de categoría A y B según evaluación que responde a criterios como: academia, eficiencia académica, investigación, organización e infraestructura que fue efectuada en el año 2013 por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACCES). Como conclusión se determina que la mayoría de las Instituciones de Educación Superior utilizan el sistema Moodle de e-aprendizaje en los procesos áulicos porque consideran que es una herramienta útil, autogestiva y accesible.

Palabras claves: *contenido, e-aprendizaje, pedagogía, plataformas virtuales, proceso, tecnología, educación.*

I. INTRODUCCIÓN

Las plataformas virtuales son un medio pedagógico donde los contenidos se presentan exclusivamente mediante las redes de comunicación, influenciada principalmente por internet, donde la comunicación es terciada por una o más computadoras, el ambiente de enseñanza-aprendizaje se efectúa en una aula virtual, la comunicación docente-estudiantes está interconectada mediante esta plataforma, empleando un entorno virtual de aprendizaje en el que la tecnología mediante la correcta aplicación, basada en estrategias pedagógicas y de comunicación, benefician la transmisión de contenidos, proporcionando condiciones de aprendizaje individuales y/o grupales bajo una misma dirección.

Gracias a las plataformas virtuales se logra que el estudiante aprenda de manera interactiva y autónoma. Morín (1999) los siete saberes necesarios para la educación del futuro: Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión, los principios de un conocimiento pertinente, enseñar la condición humana, enseñar la identidad terrenal, enfrentar las incertidumbres, enseñar la comprensión y la ética del género humano. Pilares fundamentales para la formación holística, sistémico y por procesos.

II. ESTADO DEL ARTE

a.- Utilidad del software.

Según Valverde et al (2009) “Un LMS que se diseña a partir de una teoría del aprendizaje que se sustenta en el denominado “constructivismo social”. Para esta teoría, el aprendizaje no es un proceso pasivo ni exclusivamente interno, sino un proceso en el que la cultura y el contexto son elementos muy importantes para la comprensión y el desarrollo de aprendizajes profundos”.

b.- Tipos de software:

1. **Libre:** son aquellos softwares con licencia gratuita, algunos presentan traducciones a varios idiomas para su fácil manejo o dominio.
2. **Libre y pago:** desarrollados por empresas con fines de lucro, su compra depende de la capacidad económica de las instituciones académicas y de la cantidad de estudiantes que esta maneje. Las licencias de uso, pueden ser por año o según actualizaciones. La misma plataforma ofrece una versión gratuita, pero con ciertas restricciones que sólo tienen la de pago.
3. **Desarrollados por cuenta propia:** plataformas creadas directamente o en colaboración por la misma institución, la cual no es de venta ni de libre acceso por otras instituciones, su ejecución implica dominio propio del sistema, mantenimiento y dotación de los recursos para su operación con normalidad.

1. Libre: Moodle

Figuerola et al (2008) “Moodle es un sistema que ayuda a los educadores a crear comunidades de aprendizaje en línea. Fue creado por Martin Dougiamas, quien fue administrador de WEbCT en la Universidad Tecnológica de Curtin. La palabra moodle era un acrónimo de Modular object-oriented dynamic learning environment (ambiente de aprendizaje dinámico modularmente orientado a objetos)”.

En la actualidad es una de las plataformas de mayor uso a nivel mundial, traducido a varios idiomas, y por ser de libre uso o gratuito, su aplicación es muy amplia.

Ventajas:

Según Jiménez et al (2015) en la investigación denominada: Un ejemplo de implementación de plataformas de aprendizaje (LMS): el caso de Moodle en la Universidad Europea de Madrid propone las siguientes ventajas que posee el sistema:

- Plataforma intuitiva, de e-aprendizaje (desarrollo de conocimientos y habilidades a través del uso de las Tics, a fin de apoyar las interacciones para el aprendizaje)
- Instantaneidad para subir documentos, matricularse automáticamente
- Evita acumulación de trabajo del profesor
- Tiene la herramienta metacursos (asigna profesores de la misma asignatura como estudiantes de los otros grupos)
- Posee herramientas directas de comunicación con los estudiantes (foros, chats, mensajerías)
- Posee sistema openware (mejoras y actualizaciones)

Desventajas:

Según el Instituto de Innovación Educativa Acreditate (2013) destaca las siguientes desventajas de moodle:

- Aunque su instalación es sencilla, normalmente se requiere de soporte técnico para su despliegue y personalización.
- Dificultad para integrarse con otros sistemas, por ejemplo, de administración de estudiantes, de recursos humanos, etc.
- Dificultad para llevar a cabo un modelo de administración distribuido con múltiples instituciones formativas y departamentos.
- Sensación de aislamiento en los estudiantes, debido a la falta de convivencia presencial.
- Necesidad de formar a los docentes en su correcto uso, al objeto de aprovechar todo el potencial de la herramienta y minimizar los efectos negativos de no existir un contacto presencial.
- Imposibilidad de realizar la gestión económica – financiera de alumnos (control de pagos, por ejemplo) en línea.
- Imposibilidad de garantizar la autoría de las actividades realizadas por el alumnado.



Fig. 1 Plataforma virtual Moodle

Fuente: <http://www.unemi.edu.ec/moodle/>

2. Libre y de pago: Schoology

Según Ortega (2013) en una publicación efectuada en Young marketing (laboratorio de co-creación estratégica) la plataforma ofrece dos paquetes: el básico y el empresarial. El primero, permite a los maestros realizar innumerables tareas para mejorar la dinámica del curso y ver el progreso académico de cada estudiante: añadir usuarios a respectivos cursos; crear perfiles para cada materia; organizar grupos de discusión y trabajo; agendar un calendario sincronizado con todos los estudiantes; corregir y hacer anotaciones de las tareas de los alumnos, sin necesidad de repeticiones; manejar las calificaciones de una forma sencilla, con escalas personalizadas; conectarse con educadores de todo el mundo e intercambiar ideas; integrar otras plataformas y aplicaciones de educación con Schoology; entre otras. El paquete empresarial, por su parte, ofrece estas mismas opciones y herramientas adicionales que permiten subir publicaciones propias con un editor de texto sencillo; ver la carga académica

que tiene cada estudiante, para asegurar que nunca se vaya a llenar de tareas que no puede cumplir en el tiempo requerido; rastrear la actividad del alumno en cuanto al uso de Schoology; entre otros.

Ventajas:

- Es atractiva.
- Sencilla de utilizar.
- Integrar muchas posibilidades en torno a un curso de formación y la opción de incluir recursos propios y externos alojados en otras plataformas.
- Se puede instalar aplicaciones de terceros.
- Al igual que otras muchas herramientas online, es posible instalarse la App en dispositivos móviles tanto en sistemas operativos IOS o Android.

Desventajas:

- No tenemos control de nuestros datos.
- Sólo administradores o instructores de una institución pueden crear cursos.
- Para que un estudiante se registre debe poseer un código de invitación que sólo un instructor o administrador puede enviarle vía correo electrónico.
- Para instituciones académicas sólo se puede mediante el plan empresarial.

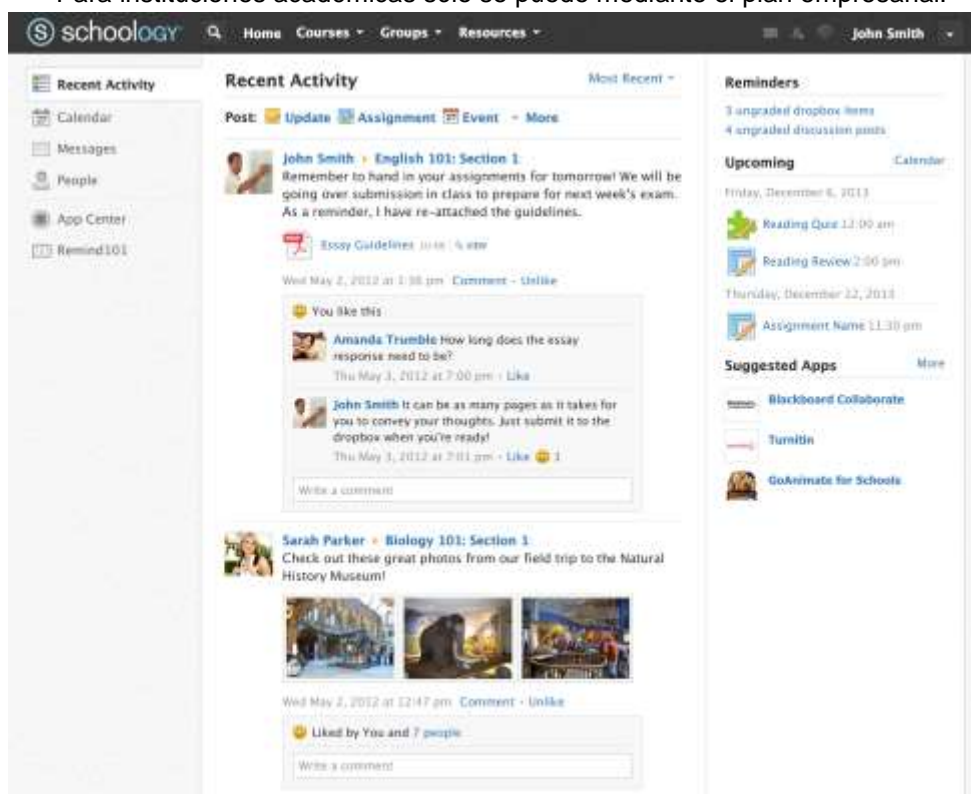


Fig. 2 Plataforma virtual Schoology

Fuente: <http://www.youngmarketing.co/schoology-la-red-social-para-estudiantes-y-profesores/>

3. Desarrollados por cuenta propia: Sidweb

Plataforma implementada desde el año 2000 y mejorada su versión en el 2005 cuyo significado es Sistema Interactivo de Desarrollo para la Web, diseñado por la Escuela Politécnica del Litoral para publicación y administración de contenidos del curso a fin de permitir la interacción del maestro-estudiante tanto sincrónica como asincrónicamente. Cabe destacar que se caracteriza por: Comunicación con redes sociales; Wiki, colaboraciones en línea, entre otros; Calificación rápida a través de rúbricas; e, Integración de audio y video.



Fig. 3 Plataforma virtual Sidweb
Fuente: www.sidweb.espol.edu.ec

Según el Manual de Uso para Docentes elaborado por la ESPOL, los objetivos del Sidweb son:

- * Ocultar las complejidades del HTML y de la publicación de páginas.
- * Permitir al profesor concentrarse en la elaboración de contenidos.
- * Extender el aula de clases.
- * Contribuir al proceso educativo y de comunicación entre estudiante y profesores; y permitir desarrollar habilidades de cooperación e investigación grupal.
- * Ofrecer espacios y recursos a la comunidad universitaria para que puedan crear y compartir información ofreciendo seguridad.

c.- ¿Qué es la educación virtual?

Lara (2002), afirma que la Educación Virtual es “la modalidad educativa que eleva la calidad de la enseñanza aprendizaje... que respecta su flexibilidad o disponibilidad (en cualquier momento, tiempo y espacio). Alcanza su apogeo con la tecnología hasta integrar los tres métodos: asincrónica, sincrónica y autoformación”.

Loaiza (2002) “Es un paradigma educativo que compone la interacción de las cuatro variables: el maestro y el alumno; la tecnología y el medio ambiente; además “La Educación Virtual enmarca la utilización de las nuevas tecnologías, hacia el desarrollo de metodologías alternativas para el aprendizaje de alumnos de poblaciones especiales que están limitadas por su ubicación geográfica, la calidad de docencia y el tiempo disponible.

Banet (2001) se adelanta en su concepción y afirma: “la educación virtual es una combinación entre la tecnología de la realidad virtual, redes de comunicación y seres humanos. En los próximos años, la educación virtual será de extender y tocar a alguien – o una población entera – de una manera que los humanos nunca experimentaron anteriormente”

Características de educación virtual

Loaiza op. cit (2002), en su obra “Facilitación y Capacitación Virtual en América Latina” describe las características de la educación virtual de la siguiente forma:

- Es oportuno para datos, textos, gráficos, sonido, voz e imágenes mediante la programación periódica de tele clases.

- Es eficiente, porque mensajes, conferencias, etc. en forma simultánea para los centros de influencia.
- Es económico, porque no es necesario desplazarse hasta la presencia del docente o hasta el centro educativo.
- Soluciona dificultad del experto, a que viaje largos trayectos.
- Es compatible con la educación presencial en cumplimiento del programa académico.
- Es innovador según la motivación interactiva de nuevos escenarios de aprendizaje
- Es motivador en el aprendizaje, que esta enclaustrado en cuatro paredes del aula.
- Es actual, porque permite conocer las últimas novedades a través de Internet y sistemas de información.

Elementos esenciales que componen el aula virtual

Scangoli (2001), describe los elementos que componen en un aula virtual, surgen de una adaptación del aula tradicional a la que se agregan adelantos tecnológicos accesibles a las mayorías de los usuarios, y en la que se reemplazarán factores como la comunicación cara a cara, por otros elementos.

Básicamente, el aula virtual debe contener las herramientas que permitan:

1. Distribución de la información.
2. Intercambio de ideas y experiencias.
3. Aplicación y experimentación de lo aprendido.
4. Evaluación de los conocimientos.
5. Seguridad y confiabilidad en el sistema.

En cuanto al educador, los elementos esenciales para el uso del profesor componen:

- Facilidad de acceso al aula virtual o página web
- Actualización constante del monitoreo.
- Archivo y links de materiales disponibles.
- Tiempo en el que los materiales estarán disponibles.

Ventajas y desventajas de educación virtual

Ventajas de la enseñanza virtual para los educandos	Ventajas de la enseñanza virtual a nivel institucional
<ul style="list-style-type: none"> - Se sienten personalizados en el trato con el docente y sus compañeros. - Puede adaptar el estudio a su horario personal. - Puede realizar sus participaciones de forma meditada gracias al a posibilidad de trabajar off-line. - Podrá seguir el ritmo de trabajo marcado el profesor y sus compañeros del curso. - El alumno tiene un papel activo que no limita recibir información, sino que forma parte de su propia formación. - Todos los alumnos tienen acceso a la enseñanza, no viéndose perjudicados aquellos que no pueden acudir periódicamente a clases por motivos de trabajo, la distancia... - Existe feed-back de formación, de manera que el profesor conoce si el alumno responde al método y alcanza los objetivos fijados inicialmente. - Se beneficia de las ventajas de los distintos métodos de enseñanza y medios didácticos tradicionales, evitando las inconvenientes 	<ul style="list-style-type: none"> - Permite a la universidad ofertar formación a las empresas sin los añadidos que suponen los desplazamientos, alojamientos y dietas de sus trabajadores. - Permite ampliar su oferta de formación a aquellas personas o trabajadores que no pueden acceder a las clases presenciales. - Permite superar las clases presenciales. - Aumenta la efectividad de los presupuestos destinados a la educación: en muchos países los presupuestos de educación están congelados, aunque la demanda aumenta ... los gobiernos piden niveles más altos y mayor relevancia del factor "profesionalizador" de los cursos. - Responsabilidad del sistema educativo: los gobiernos no sólo esperan del coste – eficacia, sino también justifiquen el uso del dinero público que se invierte. - Mejora de la eficiencia en la institución educativa debido al avance tecnológico,

<p>de los mismos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existe mejora de la calidad de aprendizaje. - Optimización del aprendizaje significativo: al mismo tiempo asimila otro tipo de aprendizajes. - Ahorro de tiempo y dinero. El educando no tiene que centrarse al centro de estudio. - Las clases y el estudio se acomodan al horario de cada estudiante. - Promueve la interacción del compañerismo. - El estudiante es protagonista de su propio proceso formativo. - El estudiante recibe una instrucción más personalizada. 	<ul style="list-style-type: none"> - que permite disminuir costos fijos y aprovechar algunas economías de escala. - Mejora el desempeño del docente, por cuanto parte del tiempo que antes se dedicaba a la clase, se invertirá en un mejor diseño curricular e investigación. - Ampliación de cobertura, la cual mejora el acceso a la educación, eliminando las barreras de lugar y tiempo, características de la educación tradicional. - Desarrolla la creatividad del estudiante, motiva a este tiene que buscar la información por sí mismo.
---	--

Fig. 4 Ventajas y desventajas de educación virtual

Fuente: Scagnoli (2001)

<p><u>Las desventajas de la educación virtual pueden ser:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - El acceso desigual en la población. - Limitaciones técnicas: desconexiones, imprecisiones. - Fallas técnicas que pueden interrumpir las clases. - La comunicación de red y la vía excedente de los alumnos puede desviar la atención de los alumnos. - Alto costo del material de los equipos y de la producción del material. - Falta de estandarización de las computadoras y multimedia. - Falta de programas en cantidad y calidad en lengua castellana, aunque existan muchos en lengua inglesa. - Puede ser lenta y por lo tanto desmotivadora. - Los materiales pueden no estar bien diseñados y confeccionados. - Puede ser que el educando se aisle y no planifique correctamente sus actividades y horarios. - Se utilizan canales unidireccionales de comunicación con el alumno. - No se ofrece el mismo contacto persona a persona, así como las clases presenciales. - Se requiere un esfuerzo de mayor responsabilidad y disciplina por parte del estudiante. - No todo se puede aprender del Internet. - Escasez de docencia, a nivel mundial, sólo un tercio de profesores que dictan clases virtuales han sido entrenado para enseñar por Internet. - Muchas universidades ofrecen programas que no están acreditados por entidades autorizadas, ni utilizan correctamente los parámetros de la educación virtual.
--

Fig. 5 Ventajas y desventajas de educación virtual

Fuente: Scagnoli (2001)

d.- Paradigma de la Educación Integral

La educación integral es una posición compartida, enriquecida y fundamentada por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget (1952), Vigostky (1978), Ausubel (1963), Bruner (1960), y aun cuando ninguno de ellos se denominó como parte de la educación integral, sus ideas y propuestas claramente ilustran las ideas de esta corriente.

El aprendizaje integral no es un sencillo asunto de transmisión de conocimientos, sino “un proceso activo e integral” por parte del alumno que ensambla, entiende, siente, reacciona, restaura e interpreta, y por lo tanto “construye” conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe.

Así se llega a la conclusión de que el constructivismo ayuda para que el aprendizaje sea visto como actividad personal enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos.

CONCEPCIÓN DEL ALUMNO Y MAESTRO

En este proceso de aprendizaje, el profesor cede su protagonismo al alumno quien asume el papel fundamental en su propio proceso de formación. Se habla de aprender a aprender.

Es el alumno quien se convierte en el responsable de su propio aprendizaje, mediante su participación y la colaboración con sus compañeros. Para eso habrá de automatizar nuevas y útiles estructuras intelectuales que le llevarán a desempeñarse con suficiencia no sólo en su entorno social inmediato, sino en su futuro profesional.

Es el propio alumno quien habrá de lograr la transferencia de lo teórico hacia ámbitos prácticos, situados en contextos reales.

Es este el nuevo papel del alumno, un rol imprescindible para su propia formación, un protagonismo que es imposible ceder y que habrá de proporcionar una infinidad de herramientas significativas que habrán de ponerse a prueba en el devenir de su propio y personal futuro.

Todas estas ideas han tomado matices diferentes, podemos destacar dos autores más importantes que han aportado más al constructivismo: Piaget con el constructivismo psicológico y Vigotsky con el constructivismo social.

Según la Constitución de la República del Ecuador en su art. 343 estipula que: “El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente”

III. METODOLOGÍA

Para efectuar esta investigación se encuestó a diversas Universidades de Ecuador, las mismas que fueron seleccionadas de manera aleatoria, a las que se les preguntó qué sistema e-learning utilizan y cuál es el propósito. Cabe indicar que las Instituciones de Educación seleccionadas son de Categoría A y B según evaluación que responde a criterios como: academia, eficiencia académica, investigación, organización e infraestructura que fue efectuada en el año 2013 por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACCES).

Institución Superior	Plataformas virtuales que utiliza	Categorización de las Universidades según CEAACCES
Escuela Politécnica del Litoral	Sidweb	A
Universidad Estatal de Milagro	Moodle	B
Escuela Politécnica del	Moodle	B

Chimborazo		
Universidad Católica Santiago de Guayaquil	Moodle	B
Universidad del Azuay	Moodle	B

Fig. 6 Tipo de plataforma que utilizan las Universidades del Ecuador
Fuente: Propia

IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De 5 Universidades consultadas, 1 utiliza plataforma propia, y las 4 restantes usan Moodle.

El desarrollo de una plataforma propia, implica un amplio dominio y conocimiento en cuanto a la creación de base de datos, servidores con una gran capacidad, recursos tecnológicos e infraestructura que sostenga dichos procesos para la elaboración e implementación de la plataforma, quizás los primeros meses existan muchos problemas, y se tenga que corregir en la brevedad posible, sin embargo, la identidad de una plataforma propia le da algo de realce a la Universidad como tal.

Sin embargo, el hecho de usar o implementar una plataforma libre, no significa que sea de menor nivel, al contrario, las plataformas de libre uso, ya están funcionando hace mucho tiempo, las modificaciones son inmediatas, las actualizaciones se las realizan independientemente de la universidad. El único inconveniente que se tendría es el acoplamiento de las tendencias en nuestro país, la forma de como visualizan los estudiantes el entorno gráfico y funcional de la plataforma.

Adaptar una plataforma con las tendencias o la adaptabilidad que tendría la parte visual y funcional de la misma, nos llevaría a un nivel más allá de verlo como un instrumento de comunicación pedagógica, sino como el vínculo afectivo entre el docente y el estudiante con la educación, que interactúe de forma secuencial, que las destrezas en el campo tecnológico que se vive ya en la mayoría de los jóvenes y adolescentes, se apunte en el desarrollo de plataformas propias, llamativas y que sean puntal de la Educación en el Siglo XXI.

V. CONCLUSIONES

El uso de herramientas tecnológicas en la actualidad, nos brinda nuevas y mejores oportunidades de aprendizaje. Los campos que anteriormente cubría la educación tradicional, no abarcaban distancias o una comunicación más rápida, innovadora e interactiva.

La implementación de estas herramientas en el campo educativo, ha sido un cambio positivo que ha enmarcado nuevas tendencias de formación académica, han acortado distancias, han creado respuestas inmediatas o con menor tiempo de ejecución, se está universalizando los contenidos, cada día son más las Universidades que integran el uso de aulas virtuales como recurso pedagógico en sus cátedras.

Quizás sea un paso gigante para muchos, pero esto nos impulsa a seguir las tendencias y a ofrecer mejores oportunidades de aprendizajes las 24 horas del día y en todo lugar. Nos permite estar de cerca en todo momento. La comunicación juega un papel muy importante en este rol de formación enseñanza-aprendizaje mediante el uso de las aulas virtuales.

VI. REFERENCIAS

- [1] Banet, M. (2001). *Paradojas en los entornos virtuales*. Habana.
- [2]CEAACES. (2013). Categorización de Universidades. Extraído de <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/categorizacion-de-universidades/>
- [3] Constitución Política del Ecuador. (2008). Publicado en el Registro Oficial #449. Extraído de: http://www.inocar.mil.ec/web/images/lotaip/2015/literal_a/base_legal/A._Constitucion_republica_ecuador_2008constitucion.pdf
- [4] Figuerola, C. et al. (2008). *Software libre y software gratuito para la innovación docente y la creación de contenidos orientados al EEES*. España. Primera edición. Ediciones Universidad de Salamanca.
- [5] Instituto de Innovación Educativa Acreditada. (2013). Extraído de <http://innovacion-educativa.es/quienes-somos/>
- [6] Jiménez al (2015). Un ejemplo de implementación de plataformas de aprendizajes (LMS) el caso de Moodle en la Universidad Europea de Madrid. Publicado en <http://www.docfoc.com/category/Documents>
- [7] Loaiza, R. (2002). *Facilitación y Capacitación Virtual en América Latina*, Colombia.
- [8] Lara, L. (2002). *Análisis de los recursos interactivos en las aulas virtuales*, Argentina. Primera edición.
- [9] Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ed. UNESCO. Francia. Traducción de VALLEJO-GÓMEZ , Mercedes. Univ. Pontificia Bolivariana. Medellín-Colombia.
- [10] Sánchez , J. (7 de Enero de 2016). Moodle. Recuperado el 7 de Febrero de 2016, de Moodle: <https://moodle.org/mod/forum/discuss.php?d=325595>
- [11] Scagnoli, N. (2001). *El aula virtual: usos y elementos que la componen*. Centro de diseño producción y evaluación de recursos multimediales para el aprendizaje (CEDIPROE). Argentina
- [12] YoungMarketing. (6 de Diciembre de 2016). YouMarketing. Recuperado el 1 de Marzo de 2016, de YouMarketing: <http://www.youngmarketing.co/schoolology-la-red-social-para-estudiantes-y-profesores/#ixzz41ZywXGwf>
- [13] Valverde et al.(2009). *Experiencia e innovación docente universitaria*. España. Primera edición. Ediciones Universidad de Salamanca.

LA FORMACIÓN DE NUEVOS ARQUITECTOS LOS RETOS EN LA ENSEÑANZA DEL SIGLO XXI

Msc. Arq. Sindy Melissa Godínez de León
gdnsdy@unife.it
Università di Ferrara
Dipartimento di Ingegneria ENDIF

Resumen

Es evidente que existe una crisis mundial en los diferentes sistemas educativos, dicha crisis es producida por un cambio global que poco tiene que ver con el pertenecer al “primer mundo” o ser parte de los “países en vías de desarrollo”. Esta nueva dinámica mundial nos lleva hacia un fuerte y acelerado cambio en la forma de **enseñar y aprender**, proceso que ha debido adaptarse a la constante evolución de la tecnología y la globalización.

El objetivo de este artículo es reflexionar con respecto a la aplicación del Modelo P21¹ en la formación de nuevos arquitectos además de identificar los puntos críticos que enfrenta la educación superior, el rol de profesor frente a la constante generación de información-desinformación que se encuentra en la red y por supuesto el rol del estudiante que al finalizar su proceso formativo, deberá afrontar su inserción en el mundo laboral. Dichas reflexiones se presentan después de dar un recorrido gráfico a través de los diferentes paradigmas educativos y de analizar el papel del alumno en cada una de las diferentes tendencias.

Palabras Clave: Paradigmas educativos - Educación superior - Retos educativos siglo XXI – El Modelo P21 – Formación de Nuevos Arquitectos

Breve síntesis de los Paradigmas de la educación en el siglo XX

Antes de realizar algunas reflexiones acerca de los retos que se deben enfrentar en la enseñanza de la Arquitectura se dará una breve explicación de los diferentes paradigmas que a lo largo del Siglo XX marcaron el proceso de aprendizaje.

Paradigma Conductista

El **Conductismo**, es el término asignado al concepto traducido del inglés: **behaviorism**. La Real Academia Española lo define como la “Orientación metodológica que estudia el comportamiento en términos de estímulo y respuesta sin tener en cuenta la consciencia, que es considerada un epifenómeno.”² Entendiendo el epifenómeno como “un fenómeno accesorio que acompaña al fenómeno principal y que no tiene influencia sobre él.”³

En realidad esta corriente nace como una teoría psicológica que luego se transforma y se adapta a la educación. Se considera como una antítesis del método de introspección que se consideraba un método subjetivo. Esta corriente propone que las mediciones sean realizadas a través de fenómenos observables.

Su inicio data de principios del siglo XX y se reconoce como fundador al psicólogo estadounidense John Broadus Watson (1879 -1958), él aseveraba que la conducta era moldeable y que los estudios del comportamiento debían concentrarse en los procesos observables. Para el desarrollo de esta teoría Watson se fundamentó en los estudios del

¹ El Modelo P1, es un modelo de aprendizaje que hace referencia a 4 campos primordiales que el estudiante desarrolla en el proceso de aprendizaje. Como primer punto, las habilidades de base, relacionadas con el conocimiento matemático, lingüístico, social y de temas de actualidad y relevancia mundial; además de otros tres puntos: A. Habilidades de Aprendizaje e Innovación; B. Habilidades Informáticas y manejo de Información y C. Las Habilidades para el desempeño profesional y social del individuo.

² Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua Española (23.a ed.) Consultado en <http://www.rae.es/>

³ Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua Española (23.a ed.) Consultado en <http://www.rae.es/>

fisiólogo ruso Iván Pavlov, el cuál consideraba que los actos de la vida eran condicionados de un estímulo y dichos estímulos producirían un reflejo adquirido.

En términos de aprendizaje, **esta corriente considera al estudiante como un ente pasivo que depende únicamente de estímulos externos para completar el proceso de aprendizaje.** Dichos estímulos externos serán dados exclusivamente por el profesor, el estudiante no aporta nada al proceso de aprendizaje y éste depende del material y el programa que el enseñante tenga para él. **El estudiante es visto como un ente moldeable.** Durante el proceso, se pretende que el estudiante solamente cumpla órdenes, un punto importante es que esta teoría no considera la interacción del individuo con otros estudiantes ya que considera irrelevante la socialización ya que dicho proceso de transmisión de conocimiento es unidireccional.

“El aprendizaje únicamente ocurre cuando se ha observado un cambio en el comportamiento. Si no hay cambio observable, no hay aprendizaje” (Galaviz, 2010).

El mayor aporte de esta teoría es sobre el modelamiento de conductas humanas con la adquisición de conocimientos a través de la memoria en donde se enfatiza el conocimiento pero no su aplicación. Valora el adiestramiento estímulo-respuesta en donde el aprendizaje es mecánico.

Paradigma Cognitivo

Este paradigma comienza en los años sesenta. Los estudiosos que dieron vida a esta teoría fueron Piaget con su teoría de la psicología genética, Bruner con su aprendizaje significativo, la teoría de Gestalt Bruner y el aprendizaje por descubrimiento y posteriormente las aportaciones de Vygotskij, que expuso sobre la socialización en los procesos cognitivos superiores y la importancia de la zona de desarrollo próximo.

A diferencia de la teoría conductiva, **en el cognitivismo, el alumno es considerado como un ente capaz de analizar información y de aprender a solucionar problemas a través de la adquisición de habilidades estratégicas específicas.** El maestro se convierte en un facilitador y no posee un papel protagónico dentro del proceso de aprendizaje. Sin embargo una de las desventajas es que se considera un modelo individualista.

Paradigma Ecológico- Contextual

Este paradigma podemos encontrarlo con diversos nombres tales como: Contextual, Social, Socio-Cultural, Ecológico, Ecológico Cultural entre otros. Y está basado en *Teorías Sociales* y no en conductas individuales. Los pensamientos más destacados de esta corriente son:

- El modelo socio-histórico, presentado por Vygotskij y Wertsch
- El Interaccionismo Social, presentado por Feuerstein
- El Modelo Ecológico, presentado por Bronfrenbrenner

La característica principal de esta corriente es la identificación de la cultura como un componente fundamental dentro del aprendizaje humano. La teoría se basa en la interacción y mediación cultural que resulta del intercambio de experiencias de varias generaciones.

En esta teoría se estudia la conducta escolar-social en donde se prioriza la interacción que los alumnos tienen entre sí y con su entorno. Se considera un aprendizaje situacional en donde todos los actores hacen parte del proceso de aprendizaje del estudiante. Profesor, padres, escuela, barrio y demás se convierten en mediadores de la cultura contextualizada.

Paradigma Histórico Social

En algunos libros se le identifica también como el paradigma **sociocultural o histórico-cultural**. Fue desarrollado por L.S. Vygotskij a inicios de 1920. Según esta teoría el individuo es el objeto del aprendizaje, sin embargo no es la única variable dentro del proceso de aprendizaje. *“Su historia personal, su clase social y consecuentemente sus oportunidades sociales, su época histórica, las herramientas que tenga a su disposición, son variables que no solo apoya el aprendizaje sino que son parte integral de él, estas ideas lo diferencian de otros paradigmas.”* (Galaviz, 2010)

En síntesis el contexto histórico-cultural se convierte en una determinante en el proceso psicológico y de aprendizaje de cada individuo. Su contexto histórico-cultural le proporciona de por sí, un abanico de instrumentos y prácticas sociales que influenciarán directamente su comportamiento.

Vygotskij sostiene que el proceso de aprendizaje no es bidimensional sino que es más bien un proceso de triangulación en donde se incluye el sujeto, el objeto de conocimiento y los instrumentos socioculturales, estos últimos con un papel determinante en el desarrollo del sujeto. Se considera también que las actividades extraescolares definirán el perfil del estudiante. El profesor es un mediador dentro de la **Zona de Desarrollo Próximo**, que no es más que la estructura que permite al alumno resolver problemas a través de la guía del mediador o bien de uno de los compañeros de aula.

El Paradigma Constructivista

Esta corriente nace de la investigación psicológica y educativa de las teorías de Piaget (1952), Vygotskij (1978), Ausubel (1963), Bruner (1960). Esta corriente busca explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano.

La teoría sostiene que el aprendizaje es dinámico, en donde el nuevo conocimiento se adhiere a los procesos mentales del individuo, el conocimiento es tratado de una forma subjetiva, por lo que cada persona lo va modificando a través de experiencias propias. El individuo cumple el proceso de interpretación y construcción de conocimientos.

En esta teoría, el profesor no cumple un rol protagónico sino que es el alumno mismo que asume un papel determinante en su propio proceso de formación.

Es el alumno que debe de lograr la transferencia de la teoría hacia ámbitos prácticos y aplicarlo a contextos reales. Los dos autores más importantes son Piaget con el “constructivismo psicológico” y Vygotskij con el “constructivismo social” ***El alumno tiene en sus manos la elaboración de hipótesis y de realizar procesos inductivos y deductivos para poder comprobar su hipótesis a través de su experiencia personal.***

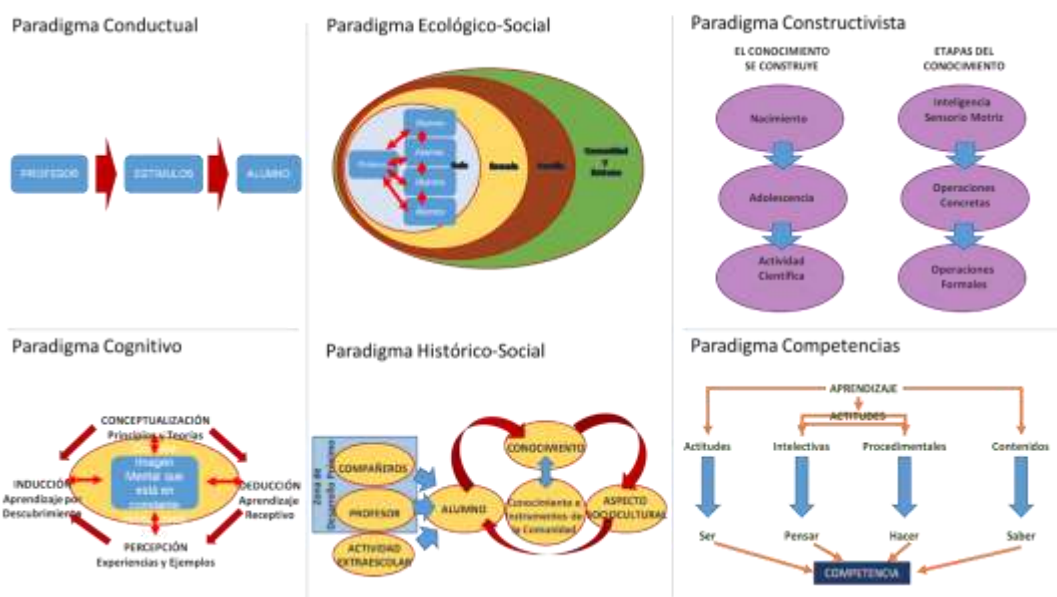
Mientras que en el constructivismo psicológico, es el individuo el que produce conocimiento a través de procesos de análisis, en el constructivismo social se considera que el conocimiento que se genera dentro de la mente del individuo es un reflejo de su interacción social. En este último, el resultado es que el individuo a través del lenguaje, usada como una herramienta cultural, logra construir su conocimiento a través del diálogo continuo con otros seres humanos.

Paradigma de las Competencias

“Las competencias son un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las Competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en

competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio)” (Díaz, 2006)⁴.

Esquema 1.
Resumen Gráfico de los Diferentes Paradigmas de la Educación



Fuente 1: Paradigmas y Modelos Educativos I. Slide 20/30 http://es.slideshare.net/SaladeHistoria/paradigmas-y-modelos-educativos-i?next_slideshow=1
Fuente 2: <http://constructivismo.webnode.es/paradigma-constructivista/> Fuente: Galaviz Heredia, N. R. (Octubre 2010). *Bases Teóricas de la Educación. Recopilación.* Universidad Palmira.

El Modelo P21 – (Framework for 21st Century Learning)

La Asociación P21 nace en el año 2002 cuando por medio de una coalición se reúnen en Estados Unidos de Norte América diferentes empresas privadas, líderes y analistas de políticas educativas y junto a expertos e investigadores del área de aprendizaje discuten la importancia que tienen los cambios tecnológicos dentro de la educación y los nuevos retos que en el siglo XXI deben afrontar educadores y estudiantes.

De esta Asociación nace el **Cuadro para el Aprendizaje del siglo XXI**, que no es más que la propuesta de un modelo en donde se categorizan en cuatro grandes grupos las habilidades que un estudiante del siglo XXI debe adquirir a lo largo de su formación académica. El modelo sugiere el recorrido que debería llevar al alumno a convertirse en un individuo capaz de gestionar situaciones, solucionar problemas, dominar la tecnología y con altas probabilidades de obtención de resultados exitosos tanto en su vida privada como en las relaciones interpersonales, así como en el campo laboral.

El modelo está representado por un arcoíris, en donde los cuatro grandes grupos que representan los resultados esperados del estudiante y éstos son:

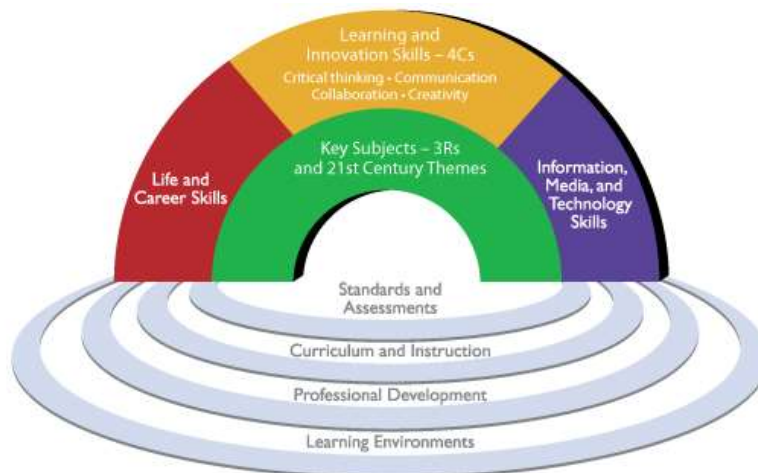
- Temas Clave y Temas del Siglo XXI (contenidos de base)
 1. Incluye los contenidos de lenguaje, matemáticas, economía, ciencias, geografía, historia, arte y formación ciudadana.
 2. Conocimiento del acontecer mundial

⁴http://www.cucs.udg.mx/avisos/PDC_19_02_08/glosario_terminos_vinculados_con_cooperacion_acad.pdf

3. Conceptos financieros – económicos
 4. Derecho civil
 5. Temas de Salud
 6. Aspecto ambiental, clima, energía, agua, ecosistemas, etc.
- Habilidades Aprendizaje e Innovación, subdivididos en:
 1. Creatividad e innovación
 2. Pensamiento crítico y resolución de problemas
 3. Comunicación
 4. Colaboración
 - Información, medios y habilidades tecnológicas
 1. Acceso, uso, manejo y evaluación de la Información
 2. Análisis de los medios de comunicación
 3. Tecnología, información y comunicación (TIC's)
 - Habilidades útiles en la vida y en la carrera profesional
 1. Flexibilidad y adaptabilidad
 2. Iniciativa y autodirección
 3. Habilidades sociales y transculturales
 4. Productividad y auditorías
 5. Liderazgo y responsabilidad

La categorización de contenidos y habilidades presentados en el Esquema 2, muestran gráficamente cómo funcionan están ubicados los elementos y su relación con el sistema educativo nacional. (P21, 2015)

Esquema 2.
El Modelo P21 El Cuadro de Aprendizaje del Siglo XXI
Resultados de los Estudiantes y Sistema de Apoyo



Fuente: <http://www.p21.org/about-us/p21-framework>

En la parte inferior del esquema podemos observar que hay 4 elementos que son considerados como los elementos de apoyo a dicho modelo y estos son:

- **Estándares y Evaluaciones**, generalmente dictados por cada uno de los Ministerios de Educación de cada país.
- **Currículo e instrucción**, los recursos e instrumentos que servirán como guía para el desarrollo de la actividad educativa.
- **Desarrollo profesional**, actualización y actividades formativas dirigidas para los profesores.
- **Ambiente de Aprendizaje**, referido específicamente al espacio físico en donde se desarrolla la actividad de aprendizaje (las instalaciones del centro educativo)

Todo el modelo está compuesto por contenido-habilidades como resultados esperados por parte de los estudiantes, así como de los sistemas de apoyo, que forman parte del área administrativa y las líneas guías del entero sistema educativo a nivel nacional y local. (P21, 2015)

La Educación Superior y la formación de Nuevos Arquitectos

Para analizar las diferentes variables que condicionan el cambio acelerado del paradigma de la educación del siglo XXI se realizan una serie de reflexiones sobre las habilidades que propone el Método de Aprendizaje P21 y su aplicación a la formación de nuevos profesionales en el área de arquitectura. La aplicación de este modelo en la educación de base tendría un impacto positivo en la educación superior debido a que su objetivo es la formación de individuos con pensamiento crítico y consciente de la problemática mundial.

Al final de este artículo se determinan 4 aspectos importantes a considerar, pero antes veamos cuales son las características del método P21 aplicables a las facultades de arquitectura.

A. El Contenido de base y la exitosa transferencia de conocimientos La actualización docente mejora la calidad educativa del entero sistema

Se conocen casos de profesores universitarios que estructuran sus cursos con datos y procesos descontinuados y que se rehúsan a hacer una actualización de sus actividades en el aula porque les es muy cómodo “transmitir” la información que ya tienen preparada. Claro, se habla de información obsoleta que podría ser muy adecuada para un curso de historia pero que no aplica para un curso de innovación en técnicas de la construcción. **La desactualización de los docentes representa un problema en la formación de nuevas generaciones** ya que se tiende a puntualizar sobre el aprendizaje y adquisición de información, técnicas y procedimientos que ya no aplican en la demanda del mercado actual y que al momento que el estudiante finaliza su recorrido académico, “el conocimiento adquirido desactualizado” le dificulta su inserción en el contexto profesional. Según la Licenciada Olga Ruíz, encargada de la evaluación docente en la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), la actualización de los docentes es un factor determinante en el éxito de la educación superior, ya que obligará tanto a profesores como estudiantes a abrir nuevas experiencias didácticas y nuevos canales de comunicación a través de la discusión e implementación de tecnología.

El hermetismo y otras actitudes negativas por parte de educandos proclives al conductismo, es el reflejo de un sistema en donde existe una fuerte resistencia al cambio, a la actualización y el estudio del estado del arte específico y a la implementación de tecnología. Dicho comportamiento ejecutado por profesores que profesan una escuela tradicionalista y que ven al alumno como un ente pasivo.

El ser de la “vieja guardia” comporta precisamente uno de los mayores problemas de la educación superior actual, en donde el alumno es subestimado y el aprendizaje tiende a caer en un sistema memorístico. La situación empeora cuando el diseño de las evaluaciones es predecible y no permite que el estudiante desarrolle su capacidad crítica, por lo que el alumno resuelve problemas de una forma mecánica o bien copiando patrones tomados de los libros de base, de internet o alguna otra fuente. Un punto preocupante es que en la mayoría de casos ni tan siquiera se menciona la fuente consultada, incurriendo así en una violación a la propiedad intelectual.

B. Habilidades Propias del Aprendizaje 1. El estudiante y la columna vertebral en arquitectura: Curso de Proyectos El sistema todo o nada versus creatividad e innovación

La mayor parte de aquellos que han vivido la experiencia de cursar la carrera de arquitectura concuerdan en que cada una de las diferentes disciplinas que se encuentran dentro del pensum de estudio aborda en cierto modo cada uno de los paradigmas educativos

ya mencionados. Para bien o para mal, el estudiante de arquitectura es sometido a cada uno de estos sistemas, que van desde la memorización de estándares, factores de conversión, a la utilización de programas de diseño aprendidos y ejecutados de una forma mecánica; pasando por el análisis físico, del entorno y del contexto socio-cultural de un lugar para así proceder a la concretización de una propuesta urbana o arquitectónica.

Tomando el caso específico del curso de **diseño arquitectónico**, conocido también como **Proyectos o Taller**, vemos que es una realidad que aunque exista una matriz de evaluación que distribuye numéricamente los aspectos a considerar al evaluar un proyecto, la estimación cuantitativa del trabajo realizado por el estudiante es en un gran porcentaje **subjetiva** y estará sujeta al criterio y preferencias del profesor. El método P21 resalta la importancia de la evaluación objetiva y la estimulación de la creatividad en el estudiante. El sistema promueve la elaboración de una tabla con criterios de evaluación claros y puntuales, en donde se tome en cuenta que el estudiante haya sido capaz de producir una nueva propuesta que sea innovativa, representativa y reproducible.

En la Facultad de Arquitectura la dinámica de las revisiones es la siguiente: el catedrático a modo de simulación, toma el papel de potencial cliente. Su desempeño es caracterizado en un: 50% juez, 50% usuario final. El estudiante expone una idea que regularmente se presenta **de manera colectiva**, por lo que cada alumno visualiza los aciertos o errores de sus compañeros de clase. Después de seguir un proceso “guiado” cualquiera diría que el éxito del recorrido está garantizado, más no es así. El resultado final es incierto ya que depende del criterio que asuma el catedrático al evaluar. Puede decidir dar un valor numérico al proceso de diseño del estudiante o bien evaluar en base al material presentado en la entrega final. En algunas universidades hay un intercambio de profesores al momento de la evaluación, en esta rotación, el catedrático que evalúa no tiene conocimiento del proceso de diseño que ha llevado al estudiante a plantear dicha propuesta.

2. Estimulación al pensamiento crítico y aplicativo Aprender haciendo

El análisis de casos análogos se convierte en un instrumento de alto valor académico cuando el estudiante compara y logra sintetizar, se aprende, al abstraer la esencia del proyecto, entendiéndose como la combinación entre: la función, el contexto socio-económico y político para el cual el proyecto este fuera concebido. Dicho proceso de análisis debe indudablemente formar parte de la evaluación del estudiante, se debe dar el valor justo al hecho que su propuesta sea una respuesta pertinente a un contexto determinado y considerar también que probablemente en otras partes del mundo esta podría ser “no aplicable” o bien adaptable, dependiendo siempre de las condiciones.

Durante el recorrido académico se debe impulsar el uso de los medios e instrumentos existentes sin embargo el educador debe ser capaz de provocar la curiosidad del estudiante, estimulándolo a investigar sobre **nuevas formas de hacer las cosas**. Como ejemplo, se puede citar a la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC) en donde se ha institucionalizado el Ejercicio Profesional Supervisado, el llamado EPS, es un curso previo a obtener el título de licenciatura en todas las carreras y consiste en que el estudiante del último año, realiza seis meses de práctica supervisada en alguna institución gubernamental o particular. En la Facultad de Arquitectura se acostumbra que el estudiante realice el EPS en las regiones más pobres del país. Esto obliga en cierto modo a que el estudiante aplique el método histórico social, que lo ayudará a dar respuesta a una necesidad y a un contexto multicultural específico de la realidad nacional guatemalteca. Vale decir que dicha realidad es heterogénea ya que Guatemala es considerado un país multi-étnico y pluricultural.

3. La comunicación Estudiante – Profesor **La comunicación gráfica y lingüística a través de la ejercitación**

Es bien sabido que en el periodo de formación superior se obtiene una buena nota por un buen proyecto, se pierden puntos con un proyecto no adecuado o incompleto. En la vida real, está en juego dinero, tiempo, recursos de todo tipo y la reputación profesional. Dicho esto podemos aseverar que las revisiones son una especie de ensayo en donde el estudiante tiene la oportunidad de ejercitarse no solo como planificador sino también como orador, y lo hará “vendiendo su idea” y debe saber hacerlo, es inútil que una persona trate de convencernos que un proyecto es óptimo, cuando su lenguaje corporal y su inseguridad al presentarlo nos dice lo contrario.

El Modelo de aprendizaje P21 enfatiza la estimulación de las habilidades de comunicación. Como fue dicho en incisos anteriores, el estudiante debe ser capaz de aplicar el razonamiento crítico. El proceso a seguir sería que el estudiante se autoevaluara y se hiciera una serie de preguntas antes de presentar su trabajo al profesor, este pequeño ejercicio daría como resultado que el futuro arquitecto se prepara para explicar su proyecto al revisor, que en este caso se convierte en una especie de cliente hipotético. En la Facultad de Arquitectura, es común dar prioridad a **la comunicación de una idea de manera gráfica, sin embargo se descuida el aspecto lingüístico.**

Una de las fallas del pensum actual, es que se prepara al futuro arquitecto solo como comunicador gráfico. Existen arquitectos y diseñadores talentosos en el aspecto visual, sin embargo son incapaces de explicar oralmente una idea y al agregar el hecho de presentarla frente a un gran grupo de personas, todo se complica. Algunos podrán debatir esta idea diciendo que **la imagen dice más que mil palabras**. Sí, pero debemos tomar en cuenta que no todos tenemos la misma capacidad de abstracción mental por lo que cuando se trata de explicar una idea, se hace necesario una ilustración verbal fundamentada del resultado esperado y el tipo de impacto que se pretende con el proyecto.

4. La comunicación Profesor - Estudiante **Barroquismos técnicos lingüísticos en los primeros años de formación**

En ningún momento es la intención de esta sección herir susceptibilidades, sin embargo, en nuestra formación como profesionales, todos hemos tenido un profesor que dentro de sus clases abusa de tecnicismos y elabora frases rebuscadas que muchas veces no concluyen en nada. Con esto no se pretende que los catedráticos bajen la calidad educativa, de ningún modo es ese el objetivo de este inciso. Es agradable e impresionante escuchar hablar a un experto en el ramo de la arquitectura y más aún cuando lo hace con propiedad y dominio del tema. Pero para llegar a este nivel de conocimiento, la lectura es fundamental para el profesor que debe actualizarse continuamente para transmitir el estado del arte de la materia en cuestión y es de vital importancia para los alumnos que deben familiarizarse con la terminología técnica propia del campo de trabajo.

Sin embargo, hay que tomar en cuenta que máxime en los primeros años de formación, el hacer uso excesivo de un lenguaje poco comprensible representa un fracaso docente. Este comportamiento no estimula la curiosidad del estudiante y obstaculiza el que adopte un rol participativo dentro del aula.

El uso de *barroquismos*, tiene un efecto didáctico inverso, ya que el estudiante no comprende el contexto en el cuál se desarrolla el tema y como resultado tendremos una ruptura en el proceso de comunicación, el mensaje final no llega al interlocutor y dicha situación desencadena sentimientos de ansiedad y frustración en ambas partes, y tendremos como resultado una poca participación en debates dentro del aula.

B. Habilidades Informáticas y Herramientas Tecnológicas en Medios de Comunicación

1. El estudiante de arquitectura de frente a la globalización Internet, ¿problema o solución?

En la filosofía del siglo XXI la pregunta de “ser o no ser” cambia a “estar o no estar conectados” sobre este argumento se denotan claramente dos posiciones, la primera es la del uso y abuso de la tecnología y la otra caracterizada por el rechazo al boom tecnológico en pro de una escuela tradicionalista. Obviamente, dos posturas extremistas.

Sin embargo, un punto importante es que independientemente del continente, país, o sistema educativo, vivimos en la era de la globalización y del fácil acceso a la información-desinformación que expone tanto a estudiantes como a profesores a un mar de datos y opciones que muchas veces hacen que se incurran en errores de selección. El no aplicar un justo criterio al elegir las fuentes de información afecta directamente el proceso de aprendizaje, en algunos casos se pierde la objetividad y se arriesga adoptar costumbres erradas en el manejo de datos, interpretación y comunicación de los mismos.

El aspecto positivo del uso de internet es que la globalización y el fácil acceso a la información produce una exposición continua a imágenes y estímulos que pueden activar la creatividad del estudiante. Promueve también la comparación de casos análogos, la generación de nuevas ideas y la integración de conceptos innovativos en los diferentes campos de trabajo. Además, una de las grandes ventajas es el poder ver en tiempo real lo que está sucediendo en las diferentes partes del mundo.

El aspecto negativo es que el tener acceso a mucha información “ya procesada” genera “pereza mental” en los estudiantes, donde muchos optan por presentar el problema “ya resuelto” incurriendo en el plagio de un proyecto, caso de estudio, edificio, etc., Por lo que uno de los retos del sistema formativo en todos los niveles sería la correcta utilización de las referencias consultadas, citas a pie de página y la prudente utilización de las fuentes y el análisis de la confiabilidad de las mismas antes de usarlas.

La actitud positiva o negativa que tome el estudiante, dependerá en gran parte de cómo el profesor gestione el tema de la ética y la propiedad intelectual en el aula.

C. Habilidades Para el Desempeño Profesional

1. La ética del educador reflejada en el respeto hacia el estudiante Stress versus productividad

En el desempeño formativo de las aulas de arquitectura existen diferentes tipos de profesores, que en su mayoría son arquitectos, ingenieros o profesionales que cuentan con experiencia en el área de construcción o bien en investigación. Sin embargo, todos en algún momento del curso de arquitectura han sufrido algún tipo de humillación y desvalorización al momento de presentar una revisión en un curso, problema recurrente mayormente en el Curso de Proyectos. Ante la problemática el Modelo P21 pone la pregunta: ¿Qué tipo de reacción debe generar el docente? Una completamente positiva...

Pero entonces, ¿cuál es el verdadero problema? ¿El catedrático exige demasiado? O bien el estudiante está cada vez más acostumbrado a trabajar poco y apoyarse en internet. ¿Son los dos casos? ¿Hay un choque generacional? Lastimosamente sí, el profesor compara su proceso de aprendizaje con el de las nuevas generaciones, argumentando: “en mis tiempos no había AutoCAD”, “ahora hay más facilidades” y de allí parten los comentarios sarcásticos que muchas veces se salen de control dentro del aula y dan paso a agresiones verbales hacia el estudiante. ¿Anti didáctico o normal? ***El fenómeno existe y se da porque en la mayoría de los casos la persona que forma a los futuros arquitectos es un profesional experto en la materia pero no es un educador y no siempre sabe gestionar la situación de la mejor manera.***

El problema se extiende cuando el profesor se concentra en el contenido y no en el aprendizaje. De allí que existe el mito que una humillación pública en una revisión colectiva, ayudará a formar el carácter del estudiante y que lo convertirá en un futuro profesional capaz de afrontar la crítica, más no es así. Este sistema se convierte en un mecanismo de acoso dentro del aula y no contribuye al desarrollo de habilidades en el estudiante, por el contrario, lo somete a niveles de estrés y frustración que bloquean el proceso creativo.

2. La idealización de la arquitectura versus *Design* y otros campos de trabajo

El Plan B

El punto C del P21 se trata el tema del desarrollo de habilidades interpersonales, valores como el respeto, tolerancia, liderazgo, etc. Se incluye también el tema de la flexibilidad y la adaptabilidad del futuro profesional. Se debe tomar en consideración que no todos los alumnos que se gradúan de las diferentes Facultades de Arquitectura ejercerán como arquitectos. Cada uno tomará su camino dependiendo de los diferentes intereses, oportunidades y responsabilidades personales. Por lo que no debe sorprender el hecho que después del cierre de la carrera los nuevos profesionales se desempeñen en otros campos, algunos alejados completamente de la arquitectura y otros siempre bajo la línea del ***Design***.

Consideremos también que a nivel mundial el mercado inmobiliario está afrontando una crisis y por ende los estudiantes de arquitectura e ingeniería encuentran dificultad para poder insertarse al campo laboral. La adaptabilidad que menciona el modelo P21, se refiere a tener la capacidad de generar oportunidades laborales con las habilidades adquiridas. El Plan B se traduce a trabajar en campos de apoyo, por ejemplo: el área de investigación, ventas, planificación, cooperación internacional, entre otras.

Reflexiones finales

Hacia una educación Superior Eficiente

Al momento de hablar de educación, se debe acotar que hay una gran diferencia entre la formación de base: niveles primario, medio y pre-universitario, y siendo tan diferentes entre sí, es erróneo utilizar las mismas estrategias educativas para todos. Es aún más equivocado mantener una línea tradicionalista a nivel universitario.

Para el mejoramiento de la educación en el nivel superior, se debe partir del precepto que al pasar de los años el individuo va adquiriendo nuevas experiencias y desarrollando habilidades, también hay que considerar que el adulto tiene otros intereses, otro ritmo de aprendizaje y que la estrategia más adecuada sea aquella de estimular el interés del estudiante. Es completamente contraproducente que el sistema universitario aún cuenta con evaluaciones orientadas al sistema de aprendizaje mecánico y conductual que nos presentaba la corriente de Skinner.

Es por ello que a manera de síntesis se proponen 4 puntos a discutir dentro de la reforma educativa dentro de las facultades de arquitectura:

- **Revisión curricular**

El método utilizado actualmente está enfrentando cambios debido al rápido desarrollo de la tecnología y a la implementación de nuevas formas de interacción a nivel mundial. La revisión curricular se hace obligatoria para poder adaptar la oferta académica a la demanda de habilidades necesarias para el desempeño laboral.

- **Fomento de las diferentes formas de comunicación**

Tomando en consideración que cada vez se hace más notoria la participación en proyectos de carácter integral, el nuevo arquitecto deberá ser capaz de poder comunicar sus ideas pero sobre todo de poder participar en equipos multidisciplinarios.

- **Correcta Utilización de Recursos Informáticos**

Será tarea del docente el mediar y enseñar a los alumnos cómo seleccionar las fuentes de información, pero sobre todo la correcta utilización de la tecnología e instrumentos varios para obtener los mejores resultados y optimizar tiempo. El catedrático deberá también hacer énfasis en el tema de propiedad intelectual.

- **Compromiso con la sociedad**

Las diferentes habilidades adquiridas por el estudiante deberán permitirle ejercer su profesión de una manera eficiente y eficaz, sin embargo el objetivo del Modelo P21 es que el individuo se capaz de gestionar situaciones no solo en el campo académico o laboral.

Fuentes Consultadas

Galaviz Heredia, N. R. (Octubre 2010). *Bases Teóricas de la Educación. Recopilación.* Universidad Palmira.

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua Española (23.a ed.) Consultado en <http://www.rae.es/>

<http://www.p21.org/about-us/p21-framework>

http://es.slideshare.net/SaladeHistoria/paradigmas-y-modelos-educativos-i?next_slideshow=1

<http://constructivismo.webnode.es/paradigma-constructivista/>

http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_9/recursos/porta12013/08102015/paradigmas_competencias_.pdf

http://www.cucs.udg.mx/avisos/PDC_19_02_08/glosario_terminos_vinculados_con_cooperacion_acad.pdf

USO DE LAS HERRAMIENTAS “TUTORING” Y “MENTORING”: ¿CÓMO AYUDAN A MEJORAR LAS COMPETENCIAS DEL ALUMNADO?

Mirian Hervás Torres.

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación.
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

mirian.hervastorres@gmail.com

María Isabel Miñaca Laprida.

Nuevo Futuro.

maribelmi1984@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo pretende dar a conocer parte de las necesidades y desafíos del proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A). Para ello, es necesario revisar la situación actual del sistema educativo (misión, objetivos, metodologías docentes, evaluación, conexión con el entorno, etc.), marcando como objetivo general *construir un sistema educativo de calidad a lo largo de toda la vida*. Llegar a este objetivo se necesita un cambio metodológico en la estructura educativa, como son la introducción del “peer tutoring” (tutoría entre compañeros) y “peer mentoring” (mentoría entre iguales). Entre sus resultados se destacan un aumento del compromiso del alumnado, mejora del rendimiento académico, fomento en el desarrollo personal y social, se asocia con un entorno escolar positivo etc. En esta línea, se realizará un análisis de las metodologías basadas en el “peer tutoring” y “peer mentoring” examinando su conceptualización, beneficios, inconvenientes, así como experiencias desarrolladas, que demuestran que los participantes adquieren conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores, con los que convertirse en ciudadanos cívicos.

Palabras clave: Metodologías, peer tutoring, peer mentoring, competencias, rendimiento.

Introducción

Los datos actuales sobre educación, empleo e inclusión social entre los jóvenes revelan un gran riesgo de exclusión social, abandono de los estudios, alto número de desempleados y jóvenes que llegan al mercado laboral sin la cualificación suficiente (European Commission, 2013; Instituto Nacional de Estadística España, 2015; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). Atendiendo a estos datos, se hace necesario una revisión exhaustiva de cuáles son las políticas sociales que se han estado aplicando en los últimos años relacionadas con el empleo, juventud y educación (Comisión de las Comunidades Europeas - COM-, 2007).

Es por ello que, el registro de la baja productividad de la enseñanza universitaria (Ej., tasa de éxito, rendimiento, abandono y graduación de 86,7%, 76,3%, 26,9% y 83,2%, respectivamente) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015) y rendimiento escolar, pues a pesar de contar con una tasa bruta de graduados de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del 75,4%, la tasa de idoneidad en el curso escolar 2012-2013 se ubica en el 84,4% para los 12 años (primer curso o nivel de ESO) y 62,5% para los 15 años (cuarto curso o nivel de ESO), situándose en 2014 la tasa de abandono temprano de la educación y la formación en un 21,9% (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2015). Además, de los bajos niveles en competencias y conocimientos en el ámbito universitario (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2010; Ederer, Shuller, y Willins, 2008; Pozo, 2000; Rodríguez, 2004), unido a las deficiencias en las competencias clave registradas en el alumnado de educación secundaria, tal y como lo reflejan los resultados globales en competencias en matemáticas, comprensión lectora, ciencias y resolución de problemas, con valores de 484, 488, 496 y 477 puntos, respectivamente (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014), ponen de relieve la importancia de proceder a intervenir con actuaciones urgentes de carácter alternativo, que estén adaptadas a los contextos de actuación, que sean fiables y válidas.

Como respuesta ante esta problemática social se ha de enfatizar la adaptación de los contenidos curriculares a las necesidades sociales, con la que contribuir al progreso socioeconómico (Tarrach, Egron-Polak, De Maret, Rapp y Salmi, 2011), así como la adaptación de metodologías alternativas docentes a implantar en los centros educativos, (universitarios y de educación primaria y secundaria) tales como el “peer tutoring” y el “peer mentoring”.

Conscientes de la necesidad de renovación metodológica, y atendiendo a los resultados del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002), se abordan cuestiones tales como (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization -UNESCO-, 2005): (a) el estado actual de las metodologías educativas de las Universidades españolas; (b) el análisis comparado en Europa del proceso de cambio de las metodologías educativas en las Universidades; y (c) las estrategias y recursos necesarios para el cambio metodológico en la Universidad.

Por tanto, la construcción de una mejorada ES supone que el auténtico y principal cambio debe plasmarse en las metodologías docentes (Pétriz, 2007). Para ello, se han de contar con diversos elementos (Petritz, 2007): (a) compromiso institucional; (b) conexiones en red interuniversitarias; (c) nuevo Estatuto del Profesorado; (d) financiación; (e) compromiso por parte de la institución universitaria y coordinación entre las distintas instancias; (f) formación colaborativa; (g) formación en valores y actitudes; (h) formación en competencias, habilidades y destrezas; (i) reciclaje continuo del profesorado universitario; y (j) acompañamiento continuo del estudiante y de su propia maduración formativa.

Este cambio implica conectar a la comunidad, el entorno familiar y a los centros educativos, con la finalidad de crear ciudadanos responsables, cívicos, críticos, etc., siendo imprescindible proliferar metodologías alternativas de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) en las aulas relacionadas con los problemas reales de la comunidad, permitiendo al alumnado aprender de forma significativa, aportando soluciones a las necesidades de su comunidad, trabajando en equipo, respetándose, y fomentando valores de ciudadanía responsable. Por ello, la finalidad de la educación actual ha de dirigirse y centrarse en un mundo en permanente proceso de innovación, orientando la educación, cultivando las competencias básicas y las inteligencias múltiples, así como la capacidad para adaptarse, para reinventarse y ser creativos (Batle, 2013).

En este marco, las metodologías docentes alternativas “peer tutoring”, entendida como una herramienta basada esencialmente en el uso de compañeros como recurso para que el alumnado logre determinados propósitos instructivos y/o preventivos (Fernández, 2007), y el “peer mentoring” como una de las tipologías del aprendizaje entre iguales, es una metodología en la que compañeros de diferente edad y curso con más experiencia, conocimientos y/o habilidades (mentor), tras un proceso de formación y entrenamiento, a través de un marco de relación asimétrico exteriormente planificado por profesionales, facilitan ayuda y apoyo con un rol fijo a otro alumnado con menos experiencia, conocimientos y/o habilidades (mentee) con propósitos preventivos y/o de instrucción (Arco, Fernández y Fernández, 2011; Fernández, 2007; Herrera, Sipe y McClanahan, 2000; Sandford, Copps y Yeowart, 2007), tanto en su desarrollo personal como escolar y/o profesional (Soler, 2003), son alternativas fundamentadas y exitosas para dar respuesta a las situaciones planteadas. Examinada la literatura sobre el tema se ofrecerá una análisis del alcance del “peer tutoring” y “peer mentoring”, partiendo desde su conceptualización, beneficios e inconvenientes, así como conocer experiencias llevadas a cabo, con la finalidad de ofrecer a la sociedad prácticas relevantes de mejora ante los retos a los que se enfrenta la educación y conseguir el éxito y la cohesión social.

Motor de cambio: Metodologías “peer tutoring” y “peer mentoring”

Conceptualización

Una definición más arcaica sobre lo que se entiende por “peer tutoring”, la proporciona Topping (1996), al cual percibe al alumnado tutor como un sustituto del profesorado en una concepción lineal de transmisión de conocimiento, donde la interacción entre profesorado y alumnado es cualitativamente diferente. Por otro lado, una nueva definición derivada de las

investigaciones realizadas, la define como “*personas de grupos sociales similares que no son docentes profesionales se ayudan unos a otros para aprender y a su vez aprenden ellos mismos enseñando*” (Topping, 1996, p. 322).

Aunque para concebir más adecuadamente éste término, diferentes autores lo desarrollaron indicando que el “peer tutoring” es un tipo de aprendizaje entre compañeros que comparte muchos de los componentes y características del aprendizaje cooperativo, y en el que compañeros con más conocimiento y/o habilidad, tras un proceso de entrenamiento o formación y desde un marco de relación asimétrico exteriormente planificado por un profesional, facilitan ayuda y apoyo a otro alumnado con menos conocimiento y/o habilidad para aprender en trabajo cooperativo de pareja o grupo pequeño (Damon y Phelps, 1989; Durán y Vidal, 2004; Topping, 1996).

Asimismo, autores como Baudrit (2000) y Verba y Winnykamen (1992) mantienen que lo más importante para el éxito de este tipo de programas no es la diferencia de edad, sino el distinto nivel de conocimiento y/o habilidad entre alumno tutor y el alumnado que es tutorado, indiferentemente de la disparidad de la edad, entrenamiento o formación previa, aptitudes personales, etc. A través de estas reflexiones, se lleva a proponer que este tipo de programas donde alumnado de similar edad y mismo curso académico, y semejante nivel de conocimiento y/o habilidad puede facilitar ayuda y apoyo para aprender si el profesorado le ofrece formato de interacción o estructura adecuada para hacerlo (King, Staffieri y Adalgais, 1998).

Por su parte el “peer mentoring” se describe como una de las tipologías del aprendizaje entre iguales, donde compañeros de diferente edad y curso con más experiencia, conocimientos y/o habilidades (llamado mentor), tras un proceso de formación y entrenamiento, y mediante un marco de relación asimétrico exteriormente planificado por profesionales, facilitan ayuda y apoyo a otro alumnado con menos experiencia, conocimientos y/o habilidades (llamado “mentee”) con propósitos preventivos y/o de instrucción (Arco et al., 2011; Fernández, 2007; Herrera et al., 2000; Sandford et al., 2007), en la mejora de su desarrollo personal, escolar y/o profesional (Soler, 2003).

En este caso, el mentor es un compañero con un nivel de conocimientos y/o habilidades avanzados (Law et al., 2014), y frecuentemente con más experiencia, que en el ámbito educativo ayuda al “mentee” a establecer y priorizar objetivos a corto y a largo plazo relacionados con sus estudios, además de ayudarle con la gestión del tiempo (Haines, 2003; Kjeldsen, 2006; Schrubbe, 2004). Además, el mentor puede actuar como un buen ejemplo que muestra cómo lograr un equilibrio vital en el ámbito personal/profesional (Cho, Ramanan, y Feldman, 2011; Haines, 2003; Jackevicius, Le, Nazer, Hess, Wang y Law, 2014), ser un confidente, que permita al “mentee” expresar sus sentimientos, opiniones y pensamientos (Cho et al., 2011; Haines, 2003; Schrubbe, 2004), saber escuchar y ofrecer consejos, así como conseguir que sea autosuficiente en sus tareas (Cho et al., 2011; Schrubbe, 2004), si bien es necesario considerar que en su rol debe comunicarse con asertividad, proporcionar feedback, guiar, proveer información, alentar y explorar opciones (Soler, 2005).

De hecho, Haines (2003) sugiere que para que un programa de “peer mentoring” genere los resultados esperados se han de incluir como mínimo los siguientes elementos: los mentores han de poseer un gran deseo por participar, las parejas de mentor y “mentee” han de tener áreas comunes de interés y disponer de tiempo, y que los mentores tengan un determinado nivel de experiencia, conocimiento y/o habilidad. Además, el estudio realizado por Larose et al. (2011) sugiere ciertas condiciones que deben respetarse para que este tipo de programas sean eficaces, como las siguientes: (a) se ha de proporcionar formación inicial y supervisión a los mentores, (b) los mentores y los “mentees” han de basarse en intereses personales y profesionales similares, donde los mentores se involucren en actividades sociales, culturales o científicas con sus “mentees”, (c) se ha de asegurar que los programas de mentoría sean diseñados e implementados en función de sólidos conocimientos empíricos sobre las características del estudiante, y (d) la estructura de la formación del mentor y la supervisión se han de basar en enfoques teóricos que han sido validados o están en proceso de ser validados.

Beneficios e Inconvenientes

Atendido a la literatura respecto a los beneficios de los programas basados en “peer tutoring” destacan que esta herramienta genera en el alumnado tutorado (Allen, 1976; Britz, Dixon y McLaughlin, 1989; Cohen, 1986; Cohen y Kulik, 1981; Cohen, Kulik y Kulik, 1982; Devin, Feldman y Allen, 1976; Durán y Vidal, 2004; Goodlad y Hirst, 1989; Greenwood, Arreaga, Utley, Gavin y Terry, 1989; Kalkowski, 1995; Melero y Fernández, 1995; Powell, 1997; Robinson, Schofield y Steers, 2005; Rohrbeck, Ginsburg, Fantuzzo y Miller, 2003; Sharpley y Sharpley, 1981; Tindall, 1995; Topping, 1992; Topping y Ehly, 1998):

- Un aprendizaje activo, interactivo y participativo.
- Un mayor dominio y autorregulación del proceso de aprendizaje.
- Una mejor retención, metacognición y aplicación del conocimiento y/o habilidad a nuevas situaciones.
- Un mayor rendimiento académico.
- Un incremento de la motivación y compromiso en clase, a través de un cambio de actitudes hacia la escuela, profesorado, mateiras, compañeros y hacia el mismo, produciendo relaciones armoniosas en el aula.
- Una mejora de la autoestima, confianza, empatía y creatividad.

De otro lado, en el alumnado tutor se constatan los siguientes beneficios Allen, 1976; Britz et al., 1989; Cohen, 1986; Cohen y Kulik, 1981; Cohen et al., 1982; Devin et al., 1976; Durán y Vidal, 2004; Goodlad y Hirst, 1989; Greenwood et al., 1989; Kalkowski, 1995; Melero y Fernández, 1995; Mentoring Resource Center, 2005; Powell, 1997; Rhodes, 2005; Robinson et al., 2005; Rohrbeck et al., 2003; Sharpley y Sharpley, 1981; Tindall, 1995; Topping, 1992; Topping y Ehly, 1998):

- Un aumento de la implicación, responsabilidad, autoestima y confianza.
- Un incremento de la atención y motivación por la tarea o actividad.
- Un mayor control del contenido, tarea o actividad, así como una mejor organización del conocimiento y/o habilidad ya existente.
- Un fortalecimiento de las habilidades metacognitivas de planificación, monitorización y evaluación.
- Una mejora de los procesos cognitivos de percepción, diferenciación, selección, almacenamiento, inferencia, aplicación, combinación, justificación y respuesta.
- Un aumento de la aserción y habilidades sociales.

Por otro lado, entre los beneficios registrados por los programas de mentoría, en el caso del mentor, se dirigen a (Rhodes, Spencer, Keller, Liang y Noam, 2006; Schmidt, Marks y Derrico, 2004; Trepainer-Streert, 2007):

- Una mejora del rendimiento y la productividad, fomento de habilidades, y desarrollo de conocimientos.
- Incrementaron sus habilidades para hablar en público, su capacidad de liderazgo y comunicación.
- Mejoran sus habilidades de trabajo en equipo y su nivel de involucración en la comunidad.
- Mejoras en el desarrollo de relaciones positivas, la voluntad del mentor y el valor otorgado a participar en la comunidad.

Mientras que en el caso de los “mentees” se incrementa el número de oportunidades para (Allen, McManus y Russell, 1999; Jackevicius et al. 2014; Kelly y Schweitzer, 1997; Linnehan, 2001; Mentoring Resource Center, 2005; Rhodes, 2002, 2005; Rhodes, Grossman, y Resch, 2000; Rhodes et al., 2006; Sambunjak, Straus y Marusic, 2010; Tenenbaum, Crosby, y Gliner, 2001; Weiler, Zarich, Haddock, Krafchick, y Zimmerman, 2014):

- Disponer de experiencias emocionales que pueden generalizar.
- Mejora las relaciones sociales con jóvenes.
- Guiarle en su actividad y elección escolar.

- Incrementar su productividad y satisfacción con los estudios.
- Mejoras en crecimiento personal, habilidades interpersonales y habilidades sociales.
- Aumento del sentido de civismo, desarrollo profesional y gestión de emociones.
- Desarrollan una conexión fuerte y comprometida con sus mentores, aumentando su capacidad de relacionarse adecuadamente con los demás.
- Mejora su autoestima y participación en la institución.

Ahora bien, entre los diferentes obstáculos que se encuentran en la literatura especializada para lograr el éxito de los programas de “peer tutoring” y “peer mentoring” se destacan, entre otros los siguientes (Durán y Vidal, 2004; Fontana, 1990; Feldman, Arian, Marshall, Lovett, y O’Sullivan, 2010; Goncalves y Bellodi, 2012; Greenwood et al., 1990; Hauer, Teherani, Dechet y Aagaard, 2005; Soler, 2005; Straus, Chatur y Taylor, 2009; Waugh, 2002; Williams, Levine, Malhotra y Holtzheimer, 2004):

- Preparación y adaptación de materiales, divulgación, selección y formación del alumnado tutor o mentor.
- Errores en la ayuda suministrada por el alumnado tutor o mentor.
- El alumnado tutor o mentor puede sobrevalorar su conocimiento y/o habilidad.
- Tiempo de compromiso y la falta de incentivos
- Reestructuración de una evaluación anual, promoción y proceso de reconocimiento del compromiso de los mentores.
- Disponibilidad del tutor o mentor.
- Falta de interés y dedicación por parte de los tutores o mentores.
- Distancia física en el caso de programas de mentoría on-line.
- Química entre la pareja.
- La influencia de otros agentes.
- Las auto-creencias.
- La falta de compromiso por parte del alumnado tutorado o “mentee”.
- Falta de sesiones de tutoría o mentoría.

Experiencias de “peer tutoring” y “peer mentoring”

Existen numerosos programas basados en el “peer tutoring” y “peer mentoring” que abalan la gran relevancia y beneficios que conllevan su utilización, así como los números beneficios adquiridos en los participantes. Entre las diferentes experiencias se destacan dos realizadas a nivel andaluz, una dedicada al “peer tutoring” realizada en la Universidad de Granada con estudiantes universitarios como tutores y otra sobre “peer mentoring”, en la Universidad de Huelva, donde alumnado universitario trabajó con alumnado de primaria y secundaria.

Dichas investigaciones han establecido un punto de inflexión a nivel nacional con las que demuestran el valor añadido trabajar con este tipo de metodologías, el cambio del concepto tradicional de enseñanza y aprendizaje, además del fomento y asimilación de las competencias clave, tanto en el alumnado universitario como de primaria y secundaria participante.

Ambas experiencias destacan entre sus resultados se destaca una mejora en el rendimiento académico del alumnado participante, así como un incremento en el rendimiento escolar de los “mentees” participantes, asimismo, el efecto positivo que ha tenido en los tutores y en el alumnado que fue tutorizado sobre sus hábitos de trabajo y estudios fue positivo.

Por otro lado, se destaca un aumento de la aserción y habilidades sociales de los tutores y mentores participantes, al igual que se registró también un aumento sobre la motivación y estrategias de aprendizaje de los mentores participantes. También destacar que incremento positivo en el clima escolar y relaciones personales en el aula, así como en las relaciones familiares de los “mentees” participantes.

Por último, respecto a los resultados de satisfacción personal, académica y escolar de los participantes muestran valores altos, y refuerzan que el trabajo realizado por los tutores y mentores ha generado ciertas mejoras en rendimiento, habilidades, competencias y desarrollo personal, aunque se ha de seguir mejorando aspectos como la asistencia a las sesiones, expectativas reales del alumnado participante, mejoras del curso de formación, mayor compromiso y participación por parte de los participantes y familias de los “mentees”, así como una mayor coordinación entre todos los responsables que participen en este tipo de experiencias.

En este sentido, estas experiencias reflejan el grado de utilidad a responsables institucionales, docentes y familias que pretendan implementar o participar en este tipo de programas, ya que se deriva de un proceso de investigación, en el que todos los participantes además son colaboradores activos de cara a ofrecer nuevas visiones, perspectivas y recomendaciones con los que configurar una intervención con un mayor nivel de eficacia y eficiencia.

Conclusiones

Efectivamente, como se puede observar cada vez más se está trabajando por un cambio en la metodología del trabajo docente surgiendo una elevada proliferación de experiencias a nivel internacional y nacional, donde la participación de alumnado, profesorado y comunidad está incrementando año tras año, y en la que sus beneficios arrojan una agradable esperanza a la situación de incertidumbre económica, social, política y educativa, ya que el uso de estas metodologías pueden proporcionar al alumnado una visión integral y activa de su participación en la sociedad a través del diálogo y poder contribuir al aumento de sus competencias, habilidades, destrezas, relaciones con la comunidad, mejora del clima escolar, etc., además de inculcar el pensamiento crítico y la reflexión como herramientas esenciales para su integración en la vida social y en el mercado laboral (Wilczenski y Coomey, 2007). En definitiva, las metodologías del “peer tutoring” y “peer mentoring” proporcionar un aprendizaje de calidad, contribuye al éxito escolar y académico con una mayor vinculación al entorno social en el que se desarrolla y forman a ciudadanos solidarios.

Referencias bibliográficas

- Allen, T. D., McManus, S. E., y Russell, J. E. A. (1999). Newcomer socialization and stress: Formal peer relationships as a source of support. *Journal of Vocational Behavior*, 54(3), 453-470. doi:10.1006/jvbe.1998.1674
- Allen, V. L. (1976). *Children as teachers: Theory and research on tutoring*. New York, NY: Acadmia Press.
- Arco, J. L., Fernández, F. D., y Fernández. J. M. (2011). The impact of a peer-tutoring program on quality standards in higher education. *Higher Education*, 62(6), 773-788. doi: 10.1007/s10734-011-9419-x
- Batle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: Educar.
- Baudrit, A. (2000). *El tutor: Procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Britz, M. W., Dixon, J., y McLaughlin, T. F. (1989). The effects of peer tutoring on mathematics performance: A recent review. *Journal of Special Education*, 13(1), 17-33.
- Cho, C. S., Ramanan, R. A., Feldman, M. D. (2011). Defining the ideal qualities of mentorship: a qualitative analysis of the characteristics of outstanding mentors. *The American Journal of Medicine*, 124(5), 453-458. doi: 10.1016/j.amjmed.2010.12.007.
- Cohen, J. (1986). Theoretical considerations of peer tutoring. *Psychology in the School*, 23(2), 175-185. doi: 10.1002/1520-6807(198604)23:2<175::AID-PITS2310230211>3.0.CO;2-H
- Cohen, P. A., y Kulik, J. A. (1981). Synthesis of research on the effects of tutoring. *Educational Leadership*, 39(3), 226-227.
- Cohen, P. A., Kulik, J. A., y Kulik, C. C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237-248. doi: 10.3102/00028312019002237

- Comisión de las Comunidades Europeas. (2007). *Fomentar la plena participación de los jóvenes en la educación, el empleo y la sociedad*. Recuperado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/youth/c11103_es.htm
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2010). *La Universidad española en cifras*. Madrid: CRUE.
- Consejo de Coordinación Universitaria. (2002). *Plan nacional de evaluación de la calidad de las Universidades. Informe global 1996-2000*. Recuperado de http://calidad.umh.es/es/II_PCU.htm
- Consejo de Coordinación Universitaria. (2006). *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://ciencia.micinn.fecyt.es/univ/jsp/plantilla.jsp?area=ccuniv&id=910>
- Consejo de Coordinación Universitaria y UNESCO. (2005). *El estado actual de las metodologías educativas de las Universidades españolas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Damons, W., y Phelps, E. (1999). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 58(2), 9-19. doi:10.1016/0883-0355(89)90013-X
- Devin, J. P., Feldman, R. S., y Allen, V. L. (1976). Research on children tutoring children: A critical review. *Review of Educational Research*, 46, 355-385. doi: 10.3102/00346543046003355
- Durán, D., y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: De la teoría a la práctica. Un método para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Ederer, P., Schuller, P., y Willms, S. (2008). *University systems ranking: Citizens and society in the age of the knowledge*. Bruselas: Lisbon Council. Recuperado de http://www.cpihts.com/PDF04/lisbon_council.pdf
- European Commission. (2013). *European social statistics*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Feldman, M. D., Arian, P. A., Marshall, S. J., Lovett, M., y O'Sullivan, P. (2010). Does mentoring matter: Results from a survey of faculty mentees at a large health sciences University. *Medical Education Online*, 15, 1-8. doi: 10.3402/meo.v15i0.5063
- Fernández, F. D. (2007). *La tutoría entre compañeros en la Universidad* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Granada, Granada.
- Fontana, D. (1990). Where do we go from here? A personal view by an educationalist. En H. c. Foot, M. J. Morgan, y R. H. Shute (Eds.), *Children helping children* (pp. 375-388). New York, NY: John Wiley and Sons.
- Goncalves, M. C., y Bellodi, P. L. (2012). Mentors also need support: a study on their difficulties and resources in medical schools. *Sao Paulo Medical Journal*, 130(4), 252-258. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-31802012000400009>
- Goodlad, S., y Hirst, B. (1989). *Peer tutoring. A guide to learning by teaching*. New York, NY: Nichols Publishing.
- Greenwood, C. R., Arreaga, C., Utley, C. A., Gavin, K. M., y Terry, B. J. (2001). Classwide peer tutoring learning management system. Applications with elementary-level English language learners. *Remedial and Special Education*, 22(1), 34-47. doi: 10.1177/074193250102200105
- Haines, S. T. (2003). The mentor-protégé relationship. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 67(3), Article 82. Recuperado de <http://archive.ajpe.org/aj6703/aj670382/aj670382.pdf>
- Hauer, K. E., Teherani, A., Dechet, A., y Aagaard, E. M. (2005). Medical students' perceptions of mentoring: a focus-group analysis. *Medical Teacher*, 27(8), 732-744. doi: 10.1080/01421590500271316.
- Herrera, C., Sipe, C. L., y McClanahan, W. S. (2000). *Mentoring and relationship building*. Alexandria, VA: MENTOR/National Mentoring Partnership.
- Instituto Nacional de Estadística España. (2015). *Encuesta de Condiciones de Vida (ECB-2014). Resultados definitivos*. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np908.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2014). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2014*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie-2014/seie2014-web.pdf?documentId=0901e72b819cf31e>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2015). *Sistema estatal de indicadores de la Educación 2015*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de

- <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie-2015-final-web.pdf?documentId=0901e72b81e3f62e>
- Jackevicius, C. A., Le, J., Nazer, L., Hess, D., Wang, J., y Law, A. V. (2014). A formal mentorship program for faculty development. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(5), Artículo 100, 1-10. doi: 10.5688/ajpe785100
- Kalkowski, M. (1995). *Peer and cross-age tutoring*. Recuperado de <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/peer-and-cross-age-tutoring.pdf>
- Kelly, S., y Schweitzer, J. H. (1997) *Mentoring* within a graduate school setting. *College Student Journal*, 31(1), 130-148. doi: 10.1006/jvbe.2001.1804
- King, A. Staffieri, A., y Adelgais, A. (1998). Mutual peer tutoring: Effects of structuring tutorial interaction to scaffold peer learning. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 134-152. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.134>
- Kjeldsen K. (2006). A proficient mentor is a must when starting up with research. *Experimental and Clinical Cardiology*, 11(3), 243-245. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2276152/pdf/ecc11243.pdf>
- Larose, S., et al. (2011). Academic Mentoring and Dropout Prevention for Students in Math, Science and Technology. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(4), 419-439. doi: 10.1080/13611267.2011.622078
- Law, A. V., et al. (2014). A checklist for the Development of Faculty Mentorship Programs. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(5), 1-10. doi: 10.5688/ajpe78598
- Linnehan, F. (2001). The relation of a work-based *mentoring* program to the academic performance and behavior of African American students. *Journal of Vocational Behavior*, 59(3), 310-325. doi: 10.1006/jvbe.2001.1810
- Melero, M. A., y Fernández, P. (1995). El aprendizaje entre iguales: El estado de la cuestión en Estados Unidos. En P. Fernández, y M. A. Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 35-98). Madrid: Siglo XXI.
- Mentoring Resource Center. (2005). *Mentoring fact sheet* (No. 7). Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Safe and Drug-Free Schools.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Datos Básicos del sistema Universitario Español. Curso 2014-2015*. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/Datos-y-Cifras-del-SUE-Curso-2014-2015.pdf>
- Pétriz, F. (2007). Estrategias para el cambio metodológico en la universidad española. *La Cuestión Universitaria*, 2. Recuperado de http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=14
- Pozo, C. (2000). *El fracaso académico en la Universidad: Evaluación e intervención preventiva*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Powell, M. A. (1997). *Academic tutoring and mentoring: A literatura review*. Sacramento, CA: California Research Bureau.
- Rhodes, J. E. (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rhodes, J. E. (2005). A model of youth mentoring. En D. L. DuBois y M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 30-43). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rhodes, J. E., Grossman, J. B., y Resch, N. R. (2000). Agents of change: Pathways through which mentoring relationships influence adolescents' academic adjustment. *Child Development*, 71(6), 1662-1671. Recuperado de <http://www.rhodeslab.org/files/agents.pdf>
- Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T., Liang, B., y Noam, G. (2006). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 691-707. doi: 10.1002/jcop.20124.
- Robinson, D. R., Schofield, J. W., y Steers, K. L. (2005). Peer and cross-age tutoring in math: Outcomes and their design implications. *Educational Psychology Review*, 17(4), 327-362.
- Rodríguez, J. (Ed.) (2004). *Tasas de éxito y fracaso académico universitario: Identificación y análisis de variables psicoeducativas*. Recuperado de <http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/CasaVer.asp?P=29~~96>

- Rohrbeck, C. A., Ginsburg, M. D., Fantuzzo, J. W., y Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology, 95*, 240-257. doi: 10.1037/0022-0663.95.2.240
- Sambunjak, D., Straus, S. E., y Marusic, A. (2010). A systematic review of qualitative research on the meaning and characteristics of mentoring in academic medicine. *Journal of General Internal Medicine, 25*(1), 72-78. doi: 10.1007/s11606-009-1165-8
- Sandford, S., Copps, J., y Yeowart, C. (2007). *Lean on me. Mentoring for young people at risk. A guide for donors and funders*. London: New Philanthropy Capital. Recuperado de http://scottishmentoringnetwork.co.uk/assets/downloads/resources/LeanOnMe_NewPhilanthropyCapital_Inclusion_Youth_2007.pdf
- Schrubbe, K. F. (2004). Mentorship: A critical component for professional growth and academic success. *Journal of Dental Education 68*(3), 324-328. Recuperado de <http://www.jdentaled.org/content/68/3/324.long>
- Schmidt, E. M., Marks, L. J., y Derrico L. (2004). What a difference mentoring makes: Service-learning and engagement for college students. *Mentoring and Tutoring, 12*(2), 205–517. doi: 10.1080/1361126042000239947
- Sharpley, A. M., y Sharpley, C. F. (1981). Peer tutoring: A review of the literature. *Collected Original Resources in education, 5*(3), 7-C11.
- Soler, M. R. (2003). *Mentoring: Estrategia de desarrollo de recursos humanos*. Barcelona: Gestión2000.com.
- Soler, M. R. (2005). El mentoring como herramienta de motivación y retención del talento. *Capital Humano, 184*, 100-184. Recuperado de <http://www.uhu.es/mjesus.moreno/docencia/asignatura-01%20de/TEMA-15/MENTORING%20Y%20TALENTO.pdf>
- Straus, S. E., Chatur, F., Taylor, M. (2009). Issues in the mentor-mentee relationship in academic medicine: qualitative study. *Academic Medicine, 84*(1), 135–9. doi: 10.1097/ACM.0b013e31819301ab.
- Tarrach, R., Egron-Polak, E., De Maret, P., Rapp, J. M., y Salmi, J. (2011). *Audacia para llegar lejos: Universidades Fuertes para la España del mañana*. Informe de la Comisión de Expertos Internacionales de la EU2015. Recuperado de <https://www.usc.es/export/sites/default/gl/web/descargas/informe-finaleu2015.pdf>
- Tenenbaum, H. R., Crosby, F. J., y Gliner, M. D. (2001). Mentoring relationships in graduate school. *Journal of Vocational Behavior, 59*, 326-341. doi:10.1006/jvbe.2001.1804.
- Tindall, J. A. (1995). *Peer programs: An in deph look at peer helping. Planning, implementation and administration*. Muncie, IN: Accelerated Development.
- Topping, K. J. (1992). Co-operative learning and peer tutoring: An overview. *The Psychologist, 5*, 151-161.
- Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education, 32*, 321-345. Recuperado de http://www.fau.edu/CLASS/CRLA/Level Three/The_effectiveness_of_peer_tutoring_in_further_and_higher_education-a_typology_and_review_of_the_literature.pdf
- Topping, K. J., y Ehly, S. W. (1998). *Peer-assisted learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Trepanier-Street, M. (2007). Mentoring young children: Impact on college students. *Childhood Education, 84*(1), 15–19.
- Verba, M., y Winnykamen, F. (1992). Expert-novice interactions: Influence of partner status. *European Journal of Psychology of Education, 7*(1), 61-71. <http://www.jstor.org/stable/23423429>
- Waugh, J. L. (2002). *Faculty mentoring guide*. Richmond, VA: Virginia Commonwealth University School of Medicine. Recuperado de <http://www.medschool.vcu.edu/media/medschool/documents/fmguid.pdf>
- Weiler, L. M., Zarich, K. J., Haddock, S. A., Krafchick, J. L., y Zimmerman, T. S. (2014). A comprehensive model of mentor experiences: Perceptions, strategies, and outcomes. *Journal of Community Psychology, 42*(5), 593-608. doi: 10.1002/jcop.21640.
- Wilczenski, F. L., y Coomey, S. M. (2007). *A practical guide to service learning: Strategies for positive development in schools*. New York, NY: Springer.
- Williams, L. L., Levine, J. B., Malhotra, S., y Holtzheimer, P. (2004). The good-enough mentoring relationship. *Academic Psychiatry, 28*(2), 111–5. doi: 10.1176/appi.ap.28.2.111.

EXAMEN, VÁLIDO O ATÁVICO: SEGUNDA OPORTUNIDAD

Ismael Cabero Fayos

Dpto. de Didáctica de las Matemáticas. Facultad de Magisterio.

Universitat de València

ismael.cabero@uv.es

RESUMEN

Actualmente la evaluación continúa sin contar con un consenso claro, pues sigue siendo mal entendida en muchos ámbitos de la educación. Nos postulamos a favor no tan solo de su utilización como elemento cuantificador de la sabiduría de un alumno, sino que tiene otras funciones (diagnóstico, formativo), igualmente trascendentes.

Esta mala interpretación de la evaluación produce disfunciones en el proceso de aprendizaje. Uno de ellas es la excesiva relevancia que se le ha dado históricamente y todavía se le da al examen, aún habiendo alternativas diversas.

A pesar de los defectos del examen, puede reinterpretarse y buscar su funcionalidad perfectamente integrada dentro de la Evaluación auténtica.

La evaluación ha de configurarse como una de las bases de la enseñanza, aportando toda su funcionalidad, ayudando al estudiante a descubrir en qué posición se encuentra, cuáles son sus carencias, cuál es el procedimiento para conseguir superarlas y qué grado de consecución se ha conseguido.

PALABRAS CLAVE: Evaluación; Didáctica; Examen; Enseñanza

Evaluar se convierte en uno de los elementos más complejos de la práctica docente. En los últimos años, los parámetros para la ejecución de la evaluación están modificándose sustancialmente; las diferentes ramas de la Pedagogía se vienen postulando a favor de una evaluación en la que se analicen de manera integrada “los conocimientos de los alumnos según su desarrollo de los criterios de evaluación y las competencias básicas y no en la mera asimilación de contenidos. Pero el profesorado actual es reticente —por desconocimiento o por despreocupación— a la realización de una evaluación más sistémica, rica en observaciones y aplicable a la nueva filosofía educativa con base en el aprendizaje competencial” (Vázquez Cano, 2012: 31). A todo ello debemos añadir que la mayor parte de la energía que utilizan los estudiantes, está enfocada a todo aquello susceptible de ser evaluado sumativamente, de *aparecer en el examen*.

Con demasiada frecuencia, el objetivo final de los estudiantes parece que sea superar una prueba para conseguir un título, en vez de tener como verdadero hito el mejorar sus conocimientos y capacidades. Y todavía resulta más agravante el hecho de que parte de nuestra enseñanza, como docentes, esté condicionada por las pruebas externas que recibirán nuestro alumnado, pues nos obsesionamos en que consigan superar algún examen y que nos dejen en buen lugar, en vez de ayudarlos a mejorar desde los cimientos y de centrarnos en

valorar todos sus avances.

Conviene tener presente que la evaluación es un medio; es por ello que no debe ser un fin en sí misma. Todos los profesores tendríamos que preguntarnos el motivo de la evaluación y qué objetivo real perseguimos a la hora de evaluar. Tal y como avanzara Scriven (1967) hace algunas décadas, hemos de diferenciar entre los tres tipos de evaluación, la de diagnóstico, la formativa y la sumativa.

- En la de diagnóstico hemos de averiguar en qué punto se encuentran los alumnos y así poder orientar nuestras enseñanzas, es decir, debemos recabar información sobre la marcha del desarrollo del currículo e intentar avanzar expectativas sobre el qué puede ocurrir, para prevenir y resolver problemas.

- En la formativa, se han de detectar los problemas que aparecen a lo largo del aprendizaje con el fin de ajustarlo y adaptarlo. Acomodar los diferentes métodos y recursos a los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos y las alumnas de cara a la máxima personalización del proceso educativo. Guiar, paso a paso, el camino que se debe seguir en cada momento del desarrollo curricular.

- En la sumativa, se establece el grado de consecución de los conceptos dados y se cuantifica ese grado. Facilitando y armonizando los elementos personales, materiales y funcionales para garantizar el grado de eficacia del desarrollo del currículo. Según Mateo (1996), esta evaluación ejerce el poder de control, selección y sanción social.

Una vez descritos los tres tipos de evaluación, se hace necesario aseverar que tendría que haber un equilibrio entre ellas y no preponderar una sobre los demás. Las tres se complementan, son necesarias y han de ayudar a que el alumno consiga mejorar en su aprendizaje y preparación para su futura adaptación en la sociedad.

El hecho de que a una de estas evaluaciones le demos más trascendencia implica una inestabilidad en la enseñanza que no favorecerá de modo alguno al estudiante. Puede dejar de ser un proceso continuo, progresivo y sistemático, que ha de atender a las diferencias individuales y ha de posibilitar la corrección de los procesos una vez detectadas las deficiencias.

Dentro de los componentes del sistema educativo, los docentes y su proceso de enseñanza desempeñan un papel fundamental en el gran objetivo de la evaluación, que no es otro que mejorar la calidad educativa para que los alumnos aprendan y adquieran conocimientos científicos y culturales para integrarse y participar en la sociedad (Álvarez Méndez, 2008).

Uno de los problemas de la evaluación es que, en general, el profesorado equipara evaluación a calificación del alumnado; aunque están relacionados, conviene tener presente que no son lo mismo.

Resulta cuanto menos curioso que, tal y como explica López Facal (1997), el profesorado percibe que el fracaso de una parte de los alumnos es algo inevitable y ajeno a su labor como docentes, ya que ellos establecen con sus exámenes, (que tratan que sean lo más

objetivos posibles), una base de igualdad de oportunidades para los alumnos. Esto conlleva que el alumnado centre gran parte de sus energías en superar esos exámenes en vez de alcanzar un aprendizaje más global, hecho que condiciona la validez del alumnado a su adaptación a las pruebas de un profesor concreto.

El profesorado, a su vez, muy a menudo utiliza estos exámenes como justificación de sus calificaciones, aunque estas estén lejos de reflejar el avance real que haya hecho el alumnado. Esta concepción de la evaluación provoca una relación de poder entre profesor y aprendizaje, que, en general, resulta poco beneficiosa para el alumnado (Vázquez Cano, 2012).

Es evidente que el profesorado no está obligado a utilizar exámenes para evaluar. De hecho, McLuhan y Leonard (1967) afirmaron que en los centros docentes “la ciencia de elaborar y administrar pruebas y exámenes está dejando muy atrás el arte y la ciencia de enseñar”.

En ocasiones la utilización de los exámenes y la influencia de pruebas exteriores hace que el profesorado desestime parte del temario que no se va a evaluar, sin utilizar otro criterio que el que sea un mayor número de sus alumnos los que pasen las pruebas y encare su docencia exclusivamente a este menester.

Con el fin de dilucidar los claroscuros y entender mejor de dónde proviene la idea de realizar exámenes, vamos a revisar su origen, las causas por las que aparecieron y porqué continúan utilizándose:

Aunque es difícil determinar exactamente cuándo se empezaron a utilizar los exámenes, en la época medieval se empleaban como prueba de selección para los nuevos profesores que se incorporaban a las universidades, los cuales debían demostrar sus cualidades como docentes. Estos diálogos o discusiones entre maestros y compañeros donde el candidato demostraba sus habilidades se prolongó hasta el siglo XIX, cuando fue sustituido por el examen oral, donde el aspirante debía de responder a preguntas de un tribunal y demostrar así sus conocimientos (Merchán, 2009).

A finales del siglo XIX se normalizó la utilización de los exámenes en las Universidades y en la enseñanza secundaria como consecuencia de dos factores.

- Uno fue la necesidad de acreditar mediante un título la posesión de unos conocimientos que daban acceso a un puesto de trabajo.

- El segundo fue a causa del aumento de población que accedía a estudios, la consecuente masificación de las aulas hizo inviable el examen oral y potenció las pruebas escritas desde la universidad hasta primaria. (Merchán, 2009).

Esta normalización del examen se asentó durante el siglo XX. Debido a la objetividad y rigor que se le atribuye, este se constituyó como el método más eficaz para seleccionar a los mejores aspirantes. Actualmente, la gran demanda de títulos académicos y la facilidad que aporta el examen a la hora de cuantificar y ordenar la valoración de los estudiantes hace que se continúe utilizando de manera generalizada. (Merchán, 2009).

Pero no sólo el examen tradicional pone de manifiesto qué es lo que el alumno sabe y

cuáles son sus errores y dificultades, cuando, de hecho, se pueden utilizar múltiples fuentes de información y aplicar instrumentos bien variados que se adapten a la diversidad de estilos motivacionales y de aprendizaje de los alumnos.

Los instrumentos de evaluación deberían:

- Ser muy variados, de manera que permitan evaluar los distintos tipo de capacidades y de contenidos curriculares.
- Dar información concreta de qué se pretende evaluar sin introducir variables que distorsionen los datos.
- Utilizar distintos código (verbales, icónicos, gráficos, numéricos, audiovisuales,...) de manera que se adecuen a las distintas aptitudes sin que el código obstaculice el contenido que se pretende evaluar.
- Permitir evaluar la transferencia de los aprendizajes a contextos diferentes de aquellos en que han adquirido, comprobando así su funcionalidad.

Lamas (2005) sostiene que la evaluación debe estar plenamente integrada en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y clarifica cómo se ha de evaluar: “ usando una amplia gama de instrumentos con el objeto de recoger la información y procesarla haciendo ejercicio de la justicia”.

En lugar de demandar una memorización de conocimientos, y más en la actualidad (donde se tiene acceso a infinidad de información al instante), el alumnado ha de ser capaz de organizarla, interpretarla y utilizarla según las experiencias previas y las necesidades personales; significa también procesar las ideas de diversas formas, de modo de construir niveles progresivamente mayores de comprensión y utilizar esta nueva información para revisar la propia comprensión del mundo.

La Evaluación auténtica responde a estas premisas, según Escamilla:

La evaluación es un proceso de trabajo continuo, sistemático flexible y participativo orientado a valorar la evolución de los aprendizajes de los alumnos, y a tomar las decisiones necesarias para mejorar el diseño y desarrollo de la acción educadora de acuerdo con las necesidades y logros detectados en los procesos de aprendizaje de los alumnos (Escamilla, 2009: 197).

El constructivismo en el aprendizaje y la enseñanza es un de las bases donde se cimienta la Evaluación alternativa y auténtica. El tipo de información que se necesita de cada alumno y el tipo de instrumentos que debería utilizarse han de canalizarse, necesariamente, en función de la finalidad de la evaluación. Afortunadamente, la evolución de la pedagogía durante el siglo XX ha propiciado que los instrumentos, los principios y las reglas de procedimiento de

las que se dispone sean generales, es por ello que existen instrumentos apropiados para muchísimas situaciones. La clave es, por lo tanto, saber cuándo utilizar cada uno, incluidos los exámenes tradicionales.

Si la finalidad del docente es calificar al alumno, será importante analizar previamente si los instrumentos utilizados son válidos (si se evalúa realmente lo que se quiere evaluar), y fiables (si posibilitan comparar y discriminar adecuadamente), ya que se debe recordar que en buena parte se está decidiendo sobre el futuro del estudiante. Además, toda calificación ha de ser presentada como una indicación provisional y debe ir acompañada, en caso necesario, de propuestas de actuación para su mejora (y de la comunicación de expectativas positivas en ese sentido). No es lo mismo, por lo tanto, proporcionar un estudiante una valoración de "insuficiente" que explicarle que ha de realizar progresos en tal o en tal otro aspecto para lograr una valoración global positiva, estimularle a realizar las tareas correspondientes y apoyarle con un seguimiento adecuado.

Si se está convencido de los beneficios que se obtienen con la Evaluación *auténtica*, se han de cambiar no solo las concepciones y usos de los exámenes sino respaldar y potenciar la utilización de muchos otros métodos de evaluación. Aún así, en el momento y en un contexto adecuado, los exámenes pueden seguir teniendo su parcela dentro del proceso de aprendizaje de los alumnos.

Según Stobart¹ (2010), para que los exámenes formen parte de la evaluación auténtica y tengan una clara aplicación didáctica, han de fundamentarse en:

- La elaboración del examen ha de basarse en las competencias del currículo, lo que implica que los ejercicios han de vislumbrar la obtención de dichas competencias en lugar de fijarse sólo en los contenidos de las diferentes disciplinas.
- Barberá (2003) definió las rutinas de evaluación como aquellos ejercicios, que se utilizan en los exámenes, idénticos o similares a los que se han trabajado anteriormente. Estas actividades se han de evitar para que los exámenes no resulten previsibles, es preferible utilizar ejercicios alentadores, imaginativos, basados en la realidad, que estimulen.
- Los exámenes deberían ser asequibles a todo el alumnado, utilizando una gran cantidad de ejercicios donde escoger y poder atender la diversidad, donde todos los alumnos se motiven al ser capaces de demostrar aquello que saben .

Una vez llegados aquí, planteamos una propuesta para implementar el tercer punto; se trata de un incremento en las posibilidades que tienen los alumnos a la hora de demostrar sus conocimientos, hecho que siempre se intenta poner en práctica cuando utilizamos exámenes 'tradicionales': en cada pregunta se da más de una opción de enunciado, evidentemente todos relacionados y con una raíz común respecto al contenido que pretendemos trabajar. La dificultad de los mismos varía, y pueden tener valoraciones diferentes. Esto permite a cada alumno enmarcar el examen dentro de su radio de

conocimiento, demostrando su avance y aumentando su autoestima.

En base a la experiencia de 16 años de docencia, podemos constatar que el alumnado acepta de muy buen grado dichas alternativas, unas alternativas que le abren diferentes puertas (que ayudan a demostrar su saber). Tal y como pasa con cualquier elemento que se introduzca en la acción educativa, no es la panacea, puesto que en el caso que el alumno no haya conseguido adquirir los mínimos necesarios será muy difícil que supere la prueba, pero sí que la transforma en un método mucho más flexible y abierto a la diversidad del alumnado.

Este tipo de exámenes también ayuda al profesorado a la hora de trabajar adaptaciones curriculares no significativas, pues los alumnos utilizan el mismo examen que el resto de compañeros y se sienten más integrados realizando actividades más acordes a sus necesidades.

También contamos con alguna desventaja, ya que supone un esfuerzo mayor para el profesor tanto a la hora de elaborarlo como en su posterior corrección, aunque personalmente este esfuerzo se ve recompensado con creces por los beneficios que aporta.

A modo de ejemplo, véase el siguiente examen, creado para un nivel de 14 años en el área de Matemáticas. En él aparecen dos opciones, ambas trabajan el mismo contenido, uno a un nivel óptimo y otro en el que se trabajan mínimos:

- 1.) OPCIÓN A: Realiza las operaciones: $(5x^2-3)^2 + (4x+4) - (3x^2-2x+5)$
OPCIÓN B: Realiza las operaciones: $3ab^2 + ab^2 - 2ab^2$

- 2.) OPCIÓN A: Un padre tiene 47 años y su hijo 20. ¿Cuántos años hace que la edad del padre era cuatro veces la del hijo?

OPCIÓN B: Escribe mediante una expresión algebraica con la letra n como indeterminada:

La suma de un número par, el número par anterior y el par posterior es 240.

- 3.) OPCIÓN A: Opera y simplifica el resultado en cada caso:

a) $\frac{2}{x-1} + \frac{3x}{x-1} - \frac{2}{x}$

b) $\frac{x-2}{x+2} : \frac{2x}{x+2}$

OPCIÓN B: i) Sacar factor común de $9x^4 - 6x^3 - 3x^2$

ii) Calcular la siguiente identidad notable: $(x-2)^2 =$

- 4.) OPCIÓN A: Al ir a comprarse una moto, Juan ha de pagar la mitad por adelantado, en el momento de la entrega un tercio del resto y todavía le quedan por pagar 200€. ¿Cuál es el precio total de la motocicleta?

OPCIÓN B: El perímetro de un triángulo isósceles es 18 cm. Cada uno de los lados iguales es 3 cm mayor que el de la base. Halla los lados del triángulo.

5.) OPCIÓN A: Calcula:

OPCIÓN B: Calcula:

$$\frac{x+1}{2} - \frac{2x+3}{6} = \frac{2x-4}{4} - \frac{2(x+1)}{2}$$

$$2 + 7x - 5 = 5x + 2 - x + 7$$

Por lo tanto, a pesar de que algunas corrientes pedagógicas de las últimas décadas del siglo XXI poco menos que “demonizaran” el papel del examen (Pallarès Piquer, 2014), éste puede continuar teniendo gran validez en la educación siempre que se tenga en cuenta que el objeto de la evaluación debe satisfacer otros objetos más formativos que aquellos meramente cualificativos.

Consideramos, por consiguiente, que los exámenes (o pruebas) siguen siendo necesarios. Es cierto que el examen es visto a menudo como simple instrumento de calificación de los estudiantes, siendo criticado por lo que supone de aleatoriedad, tensión bloqueadora, etc. Pero, sin embargo, un examen (o una sesión de evaluación globalizadora) es también una oportunidad para que el alumno se enfrente con una tarea compleja y ponga en jaque a todos sus conocimientos (por otra parte, es preciso no olvidar, a la hora de fijar los criterios, que aquello que es evaluado es percibido por los estudiantes como algo realmente importante).

Por nuestra parte, aceptando la crítica al examen como instrumento exclusivo de calificación, queremos referirnos al papel de las sesiones de globalización como elemento de aprendizaje si se cumplen algunas condiciones: la evaluación debe permitir a quien enseña no solo la introducción de notables mejoras en el aprendizaje del alumnado sino también servir de instrumento crítico permanente del propio proceso educativo.

No podemos concluir una ponencia en la que se aborde el tema de la evaluación sin hacer mención a la necesidad de acompañar las innovaciones curriculares con transformaciones similares en la evaluación para, así, colaborar en la consolidación de los giros de modelo didáctico que tanto se postulan desde la Teoría de la Educación (Pallarès Piquer, 2014). Porque, a la postre, si la evaluación continúa todavía consistiendo en ejercicios para determinar el grado de retención de conocimientos conceptuales, el objetivo del alumnado seguirá siendo éste (memorizar y reproducir lo memorizado). Es por ello que, para la mejora y el desarrollo de una evaluación más óptima, la Pedagogía del siglo XXI debe tener presente, como ya indicó Briscoe (1991), que es necesario que el profesorado participe en la construcción de los nuevos conocimientos didácticos, abordando los problemas y los retos que la acción educativa de nuestro día a día nos plantea. Solo así podrá tener lugar la transformación *real* de la educación.

Por todo lo expuesto en esta ponencia, nos postulamos a favor de una evaluación que juegue un papel orientador e impulsor del trabajo de los estudiantes, es por ello que entendemos que debe ser percibida como una ayuda real (por eso la apuesta de exámenes con dos opciones de preguntas como el que hemos aportado en la ponencia), generadora de expectativas positivas.

Al fin y al cabo, si el profesor logra transmitir al alumnado un interés por su propio

progreso y un convencimiento firme de que un trabajo adecuado termina generando los logros deseados, incluso si en el inicio de la acción educativa habían aparecido dificultades, la evaluación dejará de ser percibida como un problema para pasar a ser entendida como aquel elemento investigador de la acción educativa que, a partir de cuestiones y/o actividades, nos permite reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado y nos ayuda a mejorar nuestra práctica docente.

Referencias Bibliográficas:

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- BARBERÀ, E. (2003). La evaluación escrita del aprendizaje: la evaluación como escenario educativo (II parte). *Revista de Teoría y Didáctica de la Ciencias Sociales*, 8, 173-198.
- BRISCOE, C. (1991). The dynamic interactions among beliefs, role metaphors and teaching practices. A case study of teacher change, *Science Education*, 75(2), 185-199.
- ESCAMILLA GÓMEZ, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Infantil y Primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.
- LAMAS, A.M.; (2005) 'La evaluación de los aprendizajes'. Acerca de la justicia pedagógica. Homo Sapiens EDICIONES. Rosario. Santa Fe. Argentina.
- MCLUHAN, M., & LEONARD, G. B. (1967). The future of education: The class of 1989. *Look*, February 21, 23-24.
- MATEO, J. y otros (1996). Evaluación del Profesorado de Secundaria. Barcelona: Cedecs.
- MERCHÁN, F. J. (2009) Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 21-34.
- PALLARÈS PIQUER, M. (2014). *¿Teoría de la educación o educación de la teoría? Más allá del modelo instrumental en la Pedagogía*. Onada: Benicarló
- SCRIVEN, M.S. (1967). The methodology of evaluation, en AREA, Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1. Chicago: Rand McNally.
- STOBART, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata y Ministerio de Educación
- VÁZQUEZ CANO, E. (2012). La evaluación del aprendizaje en primaria y secundaria: los indicadores de evaluación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 30-41. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espisal>.

NUEVOS ALUMNOS EN LA UNIVERSIDAD

Ingrid Mosquera Gende

Universidad Internacional de la Rioja

ingrid.mosquera@unir.net

Resumen

En este breve artículo, se pretenden subrayar las dificultades con las que se enfrentan los estudiantes a su llegada a la universidad y el tránsito que supone pasar de la educación secundaria obligatoria a la universidad. Se quieren destacar los cambios que se sufren los alumnos, así como las soluciones o ayudas que pueden ser aportadas por instituciones y docentes, tanto desde secundaria como desde los centros universitarios, principalmente.

Palabras clave: universidad, cambio, transición, educación secundaria obligatoria, adolescentes, docente

El cambio de un instituto a la Universidad no es pequeño y se da a muchísimos niveles (personal, académico, geográfico, social, entre otros): “los diversos procesos de transición que se suceden a lo largo de la vida suponen periodos de adaptación constantes. Cada proceso de transición requiere tomar decisiones que afectan, en mayor o menor medida, todos los aspectos de la persona” (Corominas e Isus, 1998). Dentro de cada uno de ellos los subtipos se multiplican. Así, en el ámbito personal se reconoce la importancia de la edad: adolescencia, con todas las implicaciones que no deberían ser obviadas por padres ni docentes. Los únicos que no lo valoran son los propios jóvenes, que se consideran adultos con toda la independencia que eso conlleva (KHEAA, 2013):

Ir a la universidad otorga a muchos estudiantes la oportunidad de ser independientes — o prácticamente independientes — por primera vez. Pero es fácil dejarse atrapar y olvidarse de las responsabilidades que conlleva la independencia.

Para que la transición de la rutina de la escuela secundaria a la libertad de la universidad sea exitosa tienes que responsabilizarte de tus propias acciones. Eso significa aprender a manejar tu tiempo y tus prioridades.

Se debe subrayar esa primera distinción entre jóvenes y adultos. Además, a ese respecto, si los alumnos lo emplean como arma para exigir más libertad, los profesores universitarios lo suelen esgrimir como su excusa más cuidada para liberarse de responsabilidades que vayan más allá del ámbito meramente académico, es más, del ámbito que salga de las cuatro paredes de su clase. En todo caso, este cambio, dependerá, en gran medida, de las características del propio alumno (Corominas e Isus, 1998):

Las adaptaciones del individuo a las transiciones de la vida dependen básicamente de tres condiciones: a) Percepción de la transición [...] , b) Características del entorno previo y posterior a la transición, y c) Características del individuo (rol de género, competencias psicosociales, etc.). Por tanto las diferencias individuales juegan un papel importante en cómo se reacciona en las transiciones de la vida. Fuerzas internas – el temperamento, el carácter, la personalidad – y condicionantes ambientales facilitan o dificultan las transiciones.

Muchos de los alumnos ni siquiera tienen clara su verdadera vocación o tienen ideas preconcebidas sobre lo que va a ser una carrera o un grado, de ahí que, en muchas ocasiones, se produzcan abandonos o cambios en los primeros años (Luján, s.f):

Son muchas las ideas que circulan entre los jóvenes referidas a los cambios que significa la finalización de la escuela secundaria y el inicio de los estudios

universitarios. En esta instancia surgen preguntas a las que no siempre se encuentran respuestas seguras, interrogantes que se constituyen en señales propias del encuentro entre los ingresantes y la Universidad: ¿Cuál será mi vocación? ¿Qué voy a estudiar?, ¿Qué es lo que me gusta?, ¿Tendré las capacidades necesarias? ¿Podré adaptarme a la vida universitaria? ¿Podré estudiar y trabajar a la vez? etc...

Éstas y otras cuestiones representan problemas importantes en los momentos de la vida que nos exigen tomar decisiones, plantear y replantear algunas de nuestras metas, reconocernos a nosotros mismos, valorar nuestras posibilidades. Aunque sin duda todo ello supone asumir responsabilidades personales. La búsqueda de respuestas o de alternativas posibles es un camino a compartir, un viaje en el que la compañía y la ayuda de otros se vuelve indispensable.

El primer punto en el que un profesor puede ayudar a un alumno/a en la Universidad es en su llegada al centro. Algo tan sencillo como enseñar la facultad, una pequeña excursión explicando cómo funciona todo, puede suponer un paso fundamental para el estudiante. Facilitarles una primera ronda de preguntas, incluso acerca de la ciudad o los medios de transporte, los centros de ocio, los cines, etc, supone un modo de romper el hielo y de que los alumnos se conozcan entre ellos, sintiéndose, por lo tanto, más cómodos en clase, lo que sin duda les ayudará a rendir más. Este primer contacto con la Universidad puede afectar a los propios centros de estudios de secundaria, que deberían trabajar en colaboración con las universidades, como se está observando en esas Jornadas, pero que, desgraciadamente, no sucede en todas partes, aunque parece que últimamente se está tomando más conciencia del tema.

A este respecto indica Mosquera Gende (2002):

El profesor en el aula no debe limitarse únicamente a escribir en el encerado sus horas de tutoría, debe pedir la opinión de sus alumnos y explicarles su disponibilidad para ayudarles. El alumno tiene miedo de ir a hablar con los profesores. Ese temor viene infundido, en muchas ocasiones, por ciertas leyendas que preceden al propio docente, aunque, a menudo, el profesor forja su propia leyenda en el aula. El modo de dar la clase, la relación que se establece con los alumnos o la flexibilidad en el trato son condicionantes a la hora de desarrollar la labor docente y tutorial. La comodidad del alumno en el aula repercute en su motivación y en el rendimiento.

Los profesores que se preocupan por sus alumnos son fácilmente reconocidos por éstos, que rápidamente acuden a ellos, surgiendo unas clases interactivas, amenas y mucho más productivas y enriquecedoras para ambas partes.

...

Todas estas son labores de un tutor en el aula, que no se limita a dar una lección sino a explicarla casi individualmente, aunque de manera global, a cada uno de sus alumnos. Así mismo, el docente debe actuar como informante, sin esperar a que los anuncios sean publicados en los tablones. La clase es un espacio ideal para comunicar e invitar a los alumnos a participar en distintos eventos que vayan a tener lugar en la facultad y que ayuden a completar la formación de los estudiantes; ese tipo de participación en las actividades universitarias es una parte muy relevante del desarrollo intelectual de los alumnos.

Dentro del ámbito personal, al mismo tiempo que geográfico, encontramos el hecho de que muchos alumnos que llegan a la universidad son de otras ciudades, comunidades o países. Muchos se encontrarán con clases en otros idiomas oficiales del país, que desconocen, no conocen a nadie, los profesores se muestran distantes, no saben moverse por la ciudad, están buscando casa, de mudanza, llegan por el medio del curso porque le acaban de dar la plaza, etc...

En una publicación de 2003 ya se incidía en el tema, destacando algunos de los posibles cambios (Mosquera Gende, Factores de cambio, 2003):

Por cambios personales e internos se entienden los cambios conscientes e inconscientes que experimentan los alumnos a la edad de entrada a la Universidad. "Semi" o "post" adolescentes, con una generalizada sensación de sabiduría, así como una gran energía. La supuesta madurez esgrimida como un estandarte por los adolescentes es acogida, en numerosas ocasiones, como una excusa perfecta por parte del docente universitario para no entrar en más circunstancias que las que se encuentran escritas en un examen.

Pero veamos a continuación, algunos de los infinitos factores que afectan a un chico o a una chica de esta edad (17-18 años):

- Posibles cambios de domicilio: ciudad, comunidad autónoma, país.
- Cambios, por tanto, de campo a ciudad, de "pueblo" a "ciudad".
- Un ambiente familiar y relajado por otro estresante, liberal y solitario.

Todo esto puede ofrecer una nueva independencia, que implica derechos y deberes desconocidos hasta entonces por el joven: ocuparse de la casa, no tener horarios, no tener a la familia cerca (ni para lo bueno ni para lo malo). [...]

- Muchos alumnos comienzan a trabajar.
- Cambios internos, hormonales y psicológicos. Cambios personales: novios/as, relaciones sexuales, nuevos amigos, echar de menos a la familia, nuevas responsabilidades domésticas, etc.
- Pueden existir cambios de idioma.
-

En otro artículo ya citado anteriormente se comentaba (Mosquera Gende, 2002):

El alumno que llega a la Universidad se siente completamente desbordado por el cúmulo de decisiones que debe tomar, sin contar con ninguna clase de asistencia o de directrices. En la facultad se encuentran asignaturas de origen y características muy diversas. En muchas carreras existen asignaturas troncales obligatorias, otras optativas, y ciertas materias de libre configuración. Dependiendo de qué asignaturas optativas o de libre elección se escojan, la gama de posibilidades se va reduciendo con el paso de los cursos, situación que nadie explica a un nuevo alumno, que es enviado reiteradamente de conserjería a secretaría, al banco o a otras entidades, aunque en ningún lado resuelven sus dudas, ya que el principal obstáculo con el que se encuentra el alumno es la falta de información. Si a un alumno, a menudo sin vehículo propio y en campus alejados de las ciudades, le mandan ir a numerosos lugares para resolver un pequeño problema, no es improbable que el problema quede sin resolver. Todo este tipo de contratiempos que surgen en la Universidad, cuando ya no se espera que pueda suceder nada más, vienen provocados por la falta de información y de interés de muchos alumnos y docentes. El alumno es dotado de una nueva libertad, pero también de nuevas responsabilidades que son asumidas de modo unilateral, es decir, sin consultar con sus allegados en el momento de tomar importantes decisiones académicas o personales. Existen casos en los que los alumnos son responsables, probablemente porque ya lo eran anteriormente, pero los demás siguen necesitando un control, por mínimo que sea, por parte de sus predecesores y de su entorno.

Habitualmente se destaca la heterogeneidad de los grupos en el colegio o en el instituto, sin embargo, también hay que considerar la gran diversidad existente en la comunidad universitaria. Actualmente, las facultades cuentan con numerosos estudiantes de intercambio de otras nacionalidades o del resto de España, además de personas de edades más avanzadas que deciden retomar sus estudios y se encuentran en un ambiente que no es el suyo propio. Esta fusión de culturas y caracteres constituye, sin duda alguna, una de las principales riquezas de las Universidades. Mediante el creciente número de intercambios y otro tipo de diferencias existentes entre los estudiantes, un buen docente y tutor puede estimular la tolerancia, la convivencia y una mentalidad abierta entre sus alumnos, además del aprendizaje personal que surge del contacto diario entre los propios jóvenes.

Existen algunas iniciativas para resolver alguna de esas situaciones, “diversas universidades han desarrollado programas de orientación universitaria que incluyen intervenciones para facilitar el proceso de inserción en la universidad y la transición hacia el mundo laboral” (Corominas e Isus, 1998).

A pesar de todo lo anterior es claro que una de las necesidades más apremiantes es el de la coordinación entre las diferentes autoridades académicas, centros y representantes de las distintas etapas educativas.

Otras propuestas de ayuda al estudiante recién llegado consisten en cursos para adaptación al nuevo ritmo de estudio y aprendizaje, como ejemplo podemos poner los cursos propuestos en diferentes páginas web de universidades. Sin embargo, para que esto realmente funcione el estudiante tiene que visitar la página web de la universidad y luego ser capaz de encontrar este enlace que, si no lo busca, no lo encontrará, por lo que debería haber sido informado previamente de su existencia, de un modo u otro, y este es el paso inicial y puente que suele fallar. No sirve de nada el hecho de que existan los recursos si éstos no están al alcance de los discentes.

Así se recogía en un artículo anterior con referencia a un informe de la Universidad de La Laguna (Mosquera Gende, 2004):

Uno de los principales problemas que podemos encontrarnos con la estructura tradicional del equipo orientador es que los alumnos no acudan a él, por causas muy diversas: se creen que no lo necesitan, no saben que existe, no saben donde está, no les queda de paso, timidez, no saben lo que ofrece o su significado... En un estudio publicado por la Universidad de La Laguna en el año 2000 se observa que los alumnos de primer año obtienen su orientación del resto de los compañeros, del profesorado y, en último extremo del servicio de orientación. Tomando en consideración tales datos, que no dejan de ser bastante previsibles, podríamos decir que el papel del profesorado, desde el punto de vista de los propios alumnos, resulta clave en sus primeros devaneos con los estudios superiores. Llegado este punto parece adecuado destacar algunas de las posibilidades de orientación que puede asumir el profesorado.

Como ya se ha comentado, hay una gran cantidad de alumnos que dejan la carrera el primer año por temas diversos, pero uno de ellos, sin duda alguna es la desubicación, el no sentirse cómodos, no encontrar apoyo, o sentir que la carrera es muy difícil, en algunas carreras hay profesores que se sienten orgullosos y promueven los discursos a comienzo de curso para desmotivar e incluso asustar a los alumnos, cuando debería ocurrir todo lo contrario, promoviendo actividades iniciales que puedan hacer que los alumnos que no conocen a nadie se conozcan; algunos esgrimen que eso significa poner las cosas fáciles y que no les beneficia pero, dejando a un lado el hecho erróneo de considerarlos adultos cuando aún no lo son, a todo el mundo, adulto o no, le gusta que le ayuden, que le supervisen o guíen cuando se llega a un nuevo trabajo o a un nuevo entorno. Y no se descubre nada nuevo si decimos que, cuando uno se siente cómodo en el contexto en el que se mueve, dígame de trabajo o de estudio, el rendimiento es mucho más elevado, a demás de prevenir problemas o enfermedades.

Concluiremos, con el siguiente cuadro-resumen basado en un artículo de 2003 pero modificado y ampliado (Mosquera Gende, Factores, 2003):

Pre-universitario	Universitario	
Docentes, Instituciones, padres y alumnos	Docentes e Instituciones	Alumnos

<p>Mayor colaboración entre Centros de Enseñanza Secundaria y Universidades para conseguir una mejor orientación para los alumnos</p> <p>Mayor colaboración entre entidades públicas y privadas.</p> <p>Mayor colaboración entre representantes de las diferentes etapas educativas</p> <p>Hablar con los hijos y con los profesores sobre los intereses de nuestros hijos.</p> <p>Como alumnos, visitar alguna universidad, hablar con nuestros padres, con amigos que tengan hermanos en la universidad, con los profesores con los que tengamos confianza, acudir al asesor en el centro educativo.</p>	<p>Enseñar a aprender y a estudiar, no únicamente una asignatura. Enseñar al alumno la facultad. Ayudarlo con problemas ajenos a la clase (problemas de adaptación).</p> <p>No tratar a los alumnos como adultos.</p> <p>Diferenciación entre jóvenes y adultos.</p> <p>Mostrarse colaborador y comprensivo.</p> <p>Ser claro, conciso y variado.</p> <p>Tener en cuenta la opinión de los alumnos.</p> <p>Realizar de manera activa nuestra labor tutorial.</p> <p>Informar al alumnado en su llegada a la Universidad de todas las posibilidades de información y ayuda que tiene, así como de dónde se encuentran ubicados físicamente esos lugares.</p> <p>Realizar una visita virtual a la página web de la universidad (ejemplo de la Universidad de A Coruña).</p> <p>Organizar cursos para los estudiantes noveles.</p> <p>Los profesionales adecuados deberán dar charlas los primeros días de clase.</p> <p>Tutorización por parte de alumnos de los últimos años.</p> <p>Motivación de los alumnos vs. Desmotivación.</p>	<p>Cambio de domicilio.</p> <p>Soledad e independencia. Nuevas libertades y responsabilidades.</p> <p>Alejamiento de la familia y amigos.</p> <p>Nuevos roles domésticos.</p> <p>Cambio de cantidad y calidad del estudio.</p> <p>Técnicas de aprendizaje no adaptadas.</p> <p>Cambio de lugar de estudio y tamaño clase (pequeño a grande)</p> <p>Cambio de lengua.</p> <p>Nuevas relaciones a todos los niveles.</p> <p>Cambio en relación con profesores.</p> <p>Preguntar todas las dudas que puedan planteársenos.</p> <p>Desinformación general de los recursos a su alcance.</p> <p>Desubicación.</p> <p>Nivel heterogéneo de cultura y preparación previa.</p> <p>Niveles diferentes de recursos de trabajo.</p> <p>Heterogeneidad total de alumnos en el aula.</p> <p>Cambio en el sistema de asignaturas: libre elección, convalidación, consecuencias, optativas, troncales, obligatorias.</p> <p>Abandono primer año.</p> <p>Distancia y transporte diario a la universidad.</p>
--	--	--

En conclusión, a la universidad llegan alumnos, en muchos casos inseguros, aún adolescentes, que sufren un gran cambio, geográfico, en muchos casos y de desarraigo, una situación que se mezcla con la formación de su propia personalidad, dando lugar a unas dudas e incertidumbres que nosotros, como docentes, podemos minimizar, con una simple sonrisa y un apoyo que les darán ejemplo, también, como seres humanos.

Referencias bibliográficas

- Corominas, Enric, y Sofia Isus (1998). Transiciones y Orientación. *Revista de investigación educativa*, Vol 16, nº2, págs.. 155-184.
- KHEAA (2013). *Sobrevivir a la universidad. Una guía para superar tu primer año en la universidad*. Recuperado el 25/02/2016 de: <https://www.kheaa.com/pdf/pubs/es/survivingCollege.pdf>
- Lujan et al. (s.f.) *Aprendiendo a ser estudiante universitario*. Recuperado el 20/02/2016 de: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/folleto-aprendiendo-ser-est.pdf>
- Mosquera Gende, Ingrid (2002). Del aula al despacho: la tutoría comienza en las clases. Congreso Internacional Virtual de Educación. *Cive 2002: Congreso Internacional Virtual de Educación*. ISBN: 84-7632-744-7.

- Mosquera Gende, Ingrid (2003). Motivación y rendimiento en la Universidad: el papel de los docentes. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación* nº7, vol. 9 (ISBN: 1138-1663). 333-340.
- Mosquera Gende, Ingrid (2003). Factores de cambio en la llegada a la universidad: hacia una comprensión colaboradora por parte de los docentes y de las instituciones académicas. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación* Nº 8 (Vol. 10) Año 7º-2003 (ISSN: 1138-1663). pp. 1358-1372.
- Mosquera Gende, Ingrid (2004). Orientación global desde las aulas universitarias. *Conferencia Internacional de Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera*. ISBN: 84-688-7990-8 D.L.: C- 2021-2004. 1039-1042, 2004.

Bibliografía Complementaria

- Alonso Tapia, Jesús (1998). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Álvarez González, Manuel y Rafael Bisquerra Alzina (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Álvarez Pérez, Pedro, y Heriberto Jiménez Betancort (compiladores) (2003). *Tutoría Universitaria*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Angulo Rasco, J. F., J. Barquín Ruiz y A. I. Pérez Gómez (eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Ball, Samuel (coord.) (1998). *La motivación educativa. Actitudes. Intereses. Rendimiento. Control*. Madrid: Narcea.
- Cazón Fernández, Rosa Mª (2001). Producción de trabajos académicos” En: Suárez, A. (coord.) *Cómo estudiar con eficacia en la Universidad*. Santiago de Compostela,: Universidade de Santiago de Compostela, ICE.
- Cebrián de la Serna, Manuel (coord.) (1999). *Desarrollo profesional y docencia universitaria: proyecto de innovación en la Universidad*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Clanchy, John y Brigid Ballard. (1995). *Cómo se hace un trabajo académico: Guía práctica para estudiantes universitarios*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Covington, Martin V. (2000). *La voluntad de aprender. Guía para la motivación en el aula*. Madrid: Alianza Editorial.
- Díaz Sánchez, Francisco Antonio (2000). Importancia de la orientación educativa en la atención a la diversidad de alumnos/as con necesidades educativas especiales. Narración de experiencias. En: Honorio Salmerón Pérez y Víctor Luis López Palomo (coords.). *Orientación educativa en las Universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario. 269-272.
- Elexpuru, Itziar y Ana Mª Garma (1999). *El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado*. Barcelona: Edebé.
- Gaziel, Haïm, Marc Warnet e Isabel Cantón Mayo (2000). *La calidad en los centros docentes del siglo XXI. Propuestas y experiencias prácticas*. Madrid: La Muralla, S.A.
- González Torres, Mª Carmen (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: Eunsa.
- González Torres, María del Carmen y Javier Tourón (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Granados Gª Tenorio, Piedad (1992). *Abandono de estudios en las facultades de letras de la UNED*. Madrid: UNED.
- Guillamón Fernández, José Rafael (2003). Los centros de orientación e inserción laboral en la educación superior. En: Elvira Repetto Talavera (dir.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Volumen 2*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. 301-331.
- Hargreaves, Andy (1995). *Changing Teachers, Changing Times. Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*. Wiltshire: Cassell.
- Hernández, Ana Jesús (1989). *Metodología sistémica en la enseñanza universitaria. Un proyecto de integración ecológica y pedagógica*. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones.
- Hernández, Fernando y Juana María Sancho (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Hernández de la Torre, M. Elena (2002). El desarrollo de la función tutorial en la enseñanza universitaria. En: Cristina Mayor Ruiz (coord.). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro-EUB. 141-160.

- Joyce, Bruce, Emily Calhoun, David Hopkin (2000). *Models of Learning – Tools for Teaching*. Buckingham, Open University Press.
- Marcovitch, Jacques (2002). *La Universidad (im)posible*. Cambridge: C.P.U.
- Moreira, Marco Antonio (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- Mosquera Gende, Ingrid (2004). La inclusión social en la Universidad. Teoría y práctica. CD. *Conferencia Internacional de Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera*. 1033-1035.
- Mosquera Gende, Ingrid (2005). La evaluación de necesidades: teoría y ejemplificación en la Universidad. *Cive 2005. V Congreso Internacional Virtual de Educación. 7-27 de Febrero 2005. Publicada en el Cd-ROM CIVE 2005: Congreso Internacional Virtual de Educación*.
- Mosquera Gende, Ingrid (2005). Docencia universitaria y de formación continua a través de internet. *Retos Educativos en la Sociedad Digital*.
- Mosquera Gende, Ingrid (2005). *Inglés Técnico Industrial 1. Docencia, aprendizaje y traducción. Aprendizaje de la lengua inglesa con fines específicos*. A Coruña: AFI.
- Nieto Gil, Jesús María (1997). *Cómo enseñar a pensar. Los programas de desarrollo de las capacidades intelectuales*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Oliver, José M. (2000). *Orientación y transición a la enseñanza superior. El alumnado de nuevo ingreso en la Universidad de La Laguna*. Santa cruz de Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Pérez Serrano, Gloria (1981). *Origen social y rendimiento escolar*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rodríguez Diéguez, Antonio (2002). La orientación en la Universidad: ámbitos de intervención, metas y objetivos, roles y funciones del orientador. Análisis de una estrategia de integración de la orientación en el currículum universitario. En: Víctor Álvarez Rojo y Ángel Lázaro Martínez (coords.). *Calidad de las Universidades y orientación Universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe. 171-194.
- Rodríguez-Moreno, María Luisa (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Rodríguez Serrano, Rosario (2000). La docencia y la orientación de los aprendizajes en la Universidad. En: Honorio Salmerón Pérez y Víctor Luis López Palomo (coords.). *Orientación educativa en las Universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario. 223-231.
- Salas Parrilla, Miguel (1999). *Técnicas de estudio para Secundaria y Universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez, Serafín (1993). *La tutoría en los centros docentes. Manual del profesor tutor*. Madrid: Escuela Española.
- Stephens, Paul y Tim Crawley (1994). *Becoming an Effective Teacher*. England: Stanley Thornes Publishers.
- Suárez, A. (coord.) (2001). *Cómo estudiar con eficacia en la Universidad*. Santiago de Compostela,: Universidade de Santiago de Compostela.
- Tójar Hurtado, Juan Carlos, Roque Manchado Gutiérrez de Tena (coords.) (1997). *Innovación educativa y formación del profesorado. Proyectos sobre la mejora de la práctica docente en la Universidad*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Valdivia Sánchez, Carmen (1992). *La orientación y la tutoría en los centros educativos: cuestionario de evaluación y análisis tutorial (C.E.A.T.)*. Bilbao: Mensajero.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.

LA MÁQUINA DE CONTAR HISTORIAS: El sistema lingüístico como mediador frente el arte contemporáneo

María Caro Cabrera.

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Málaga.

RESUMEN

Esta ponencia se incluye en un marco de innovación en el diseño de actividades docentes participativas e inclusivas. Parte de la necesidad personal de repensar la metodología de educación en artes plásticas al afrontar un cambio de contexto educativo, desde las aulas de la facultad Bellas Artes a las de Ciencias de la Educación. La actividad propuesta se desarrolla en tres fases, comenzando por la práctica fotográfica individual hasta los procesos más complejos de intercambio de imágenes, asumiendo estas fotografías roles de pregunta y respuesta propias del diálogo lingüístico, pero sin las arbitrariedades de sus códigos. Esta cadena de actividades están pensadas para comenzar la asignatura de manera que se cuestione todo lo que el alumno presupone sobre el arte y su práctica; y desde el primer momento este discente asuma su papel creador.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje colaborativo, Artes plásticas, Narrativa, Inclusión, Diálogo fotográfico.

1. ÁMBITO DE INTERVENCIÓN.

Los cambios de contexto durante mi trayecto docente y la problemática que esto conlleva es la causa no sólo de un cambio metodológico en mi labor, hecho que asumo de manera obligada, sino también de una revisión de objetivos a nivel general para conseguir que los procedimientos utilizados abarquen de manera inclusiva a todo tipo de discentes –hecho que asumo con la ilusión con la que se afrontan los desafíos. Tal y como reflejo en el proyecto realizado para un trabajo conjunto con los alumnos de Bellas Artes:

“Los alumnos de Ciencias de la Educación se enfrentan, en el primer semestre de su carrera, al reto de entender las artes plásticas, sus procesos conceptuales y técnicos, las disciplinas que la componen y la necesidad de su permanencia en el curriculum de las enseñanzas primarias. Los alumnos no sólo han de adentrarse a un mundo que les es extraño y a un concepto de la comunicación al que sólo han tenido acceso como meros espectadores, sino que se les impele a que adquieran las competencias necesarias para poder enseñar una disciplina que no dominan y de la cual ignoran su alcance. La cultura visual emerge en una sociedad que la desconoce y que por supuesto no cuenta con el

bagaje necesario para entender los mecanismos de docencia que le son propios y necesarios.” (Caro, M y Rodríguez, R. 2015)

El hecho efectivo de trabajar con este tipo de alumnado hace que se asuma una ampliación del ámbito de intervención, incluyendo un público que se despliega desde accidental o profano, hasta interesado e implicado. De ahí el carácter inclusivo de toda la propuesta.

Por otro lado, el interés en mantener un aprendizaje colaborativo hace que la mayoría de las actividades proyectadas dentro de la asignatura de Educación en Artes Plásticas y Visuales, y estas en concreto, se realicen de manera grupal, porque tan importantes son los aprendizajes directos que de estas actividades devienen, como los que surgen de manera transversal y que tienen que ver con la integración y sociabilización, la resolución de problemas de manera autónoma, la sensibilización ante otros puntos de vista, el desarrollo de habilidades creativas en entornos innovadores, etc...

2. EL MÉTODO.

Si bien el método de trabajo aquí expuesto deriva del archiconocido VTS (Visual Thinking Strategies) “que partía de la idea de usar el arte para enseñar a pensar, a desarrollar habilidades comunicativas y para alfabetizar visualmente a los niños y jóvenes” (López E, y Kivatinetz, M. 2006, p. 220), me uno a la corriente que piensa que este método se basa en la guía y, por lo tanto, control de la experiencia plástica. El planteamiento que aquí expongo propone otras estrategias de aprovechamiento del objeto plástico en la educación, se basa principalmente en la idea de que las mediaciones extrínsecas deben ser reducidas a mínimos por lo que se elimina el guía o mediador y, aprovechando la cualidad de la imagen como propulsora de relatos y el conocimiento de los códigos lingüísticos por parte del público en general, se impulsa la creación de una narrativa propia, íntima y libre por parte del alumno/a.

En dos pasos se logra, por una parte, familiarizar al alumno con el objeto plástico, más tarde la asunción del rol del artista al afrontar la creación plástica mediante la fotografía, un medio y una herramienta que el alumno conoce medianamente que no requiere la habilidad técnica que se le suponía al artista decimonónico; y que por le embarca en la fabricación de una obra la cual necesita una toma de decisiones plásticas, un manejo conceptual además del manual y una autonomía propia del proceso creativo como es la del posicionamiento y ensamblado, sin la necesidad de poseer una habilidad en determinada que le coarte la realización de la obra.

2.1. DESARROLLO DE LA PRIMERA ACTIVIDAD: LA MIRADA CÓMPlice.

El objetivo primordial es sacudir los prejuicios acumulados por parte del discente sobre el arte contemporáneo y su práctica.

El lugar en el que se plantea la actividad es el Centro de Arte Contemporáneo de Málaga, pero cualquier centro en esta misma línea serviría para nuestros propósitos. La necesidad de

afrontar la actividad desde un espacio rodeado de obras de distintas disciplinas artísticas está relacionada con la estimulación del alumnado y desplazamiento de su zona de confort.

La educación en los museos tiene que dirigirse a desarrollar el pensamiento crítico (Acaso, 2007), por lo que la actividad planteada propicia la creación de conexiones internas y personales entre la obra y el discente, de manera que éste se configure como creador en vez de observador. La estrategia para conseguir esta participación es la siguiente:

Mediante un listado de palabras o conceptos -con un significado tan abierto que cada cual pueda fácilmente enlazarlos con su propia experiencia íntima y cotidiana (*hogar, el sabor dulce, frío, muerte, el sonido de los aviones...*)- se conmina al alumno a que los enlace con las obras expuestas en el centro. Sólo se imponen dos condiciones: Una, la manera de asociar ambos elementos ha de ser personal y dos, han de evitarse las evidencias formales (esta condición es fundamental a la hora de ir más allá de la identificación de lo representado y fomentar un trabajo reflexivo en torno a la metáfora, metonimia, símbolo...)

Con estas pautas se propicia que el espectador se posicione frente a la obra plástica con una disposición que deviene desde la del explorador hasta la del narrador o incluso poeta, creador al fin y al cabo y no espectador. Su actividad es la de “pensar” la obra y más tarde la de enlazarla con lo que le es conocido –siempre percibimos desde lo que ya sabemos, desde lo que somos y por lo tanto nos hace diferentes-. Como diría Miguel Morey: “el modo como un individuo o una cultura se cuentan a sí mismos eso que (les) ocurre, condiciona decisivamente sus posibilidades y su modo de ponerse en juego ante el pasar de las cosas que pasan –orientan como un principio arquitectónico su cultura y su vida espiritual, ya sea a escala biográfica o cultural” (1988, pp. 64-65).

La visita en del centro o museo comienza verdaderamente cuando cada uno de los espectadores del grupo, posicionándose frente a la obra seleccionada y frente a ese grupo, hilvana su relato incluyendo su nueva y personal visión en el itinerario de la exposición. Valga como ejemplo el relato que Sandra Domínguez Correo, alumna de la asignatura Artes plásticas e inclusión, hizo a través de la obra de Marina Abramovic *Nude with the Skeleton 2002-2013*.



Fig 1. Marina Abramovic. *Nude with the Skeleton* (2002/2013). Proyección de video monocanal, 4' 6".

“ UNA HUELLA: El visionado de la acción repetida una y otra vez de intentar moverse y estar respirando con el peso del esqueleto sobre sí, me hizo pensar en la huella que dejan las personas fallecidas, en las que aún seguimos vivas. Esa huella que nos persigue en nuestro día a día, que nos acompaña en todo lo que hagamos porque aún no hemos superado la pérdida de quien ya no está. Pero quiero pensar que algún día en algún momento la protagonista ya no estará tumbada y se podrá levantar habiendo superado ya esa carga que no le deja seguir hacia delante y podrá escapar de esa luz tan oscura que hay a su alrededor”¹.

2.2. DESARROLLO DE LA SEGUNDA ACTIVIDAD: EL DIÁLOGO DE IMÁGENES.

Objetivo: Propiciar la creación, análisis e interpretación de la imagen en una época caracterizada por la cultura visual y los media.

Incluso las fotografías artísticas sin título están invadidas por el lenguaje en el mismo momento en que son miradas: en la memoria, en las asociaciones, fragmentos de palabras e imágenes continuamente se entremezclan e intercambian las unas con las otras (Burgin, 2004, p.163). De esta manera, dejamos que el lenguaje nos preste sus códigos narrativos para conformar un “objeto plástico” que, por otro lado, es capaz de subvertirlos.

La actividad se realiza de manera grupal y se parte de la imagen de cualquiera de las obras del museo que en su día provocaron el relato personal e interactivo del alumno. Esta imagen se utiliza como primer concepto, palabra, verso o párrafo en un diálogo fotográfico. Las imágenes

¹ Domínguez Correo, Sandra. *Otra manera de mirar el arte*. Ejercicio de clase. 25/02/2016.

que les siguen han de ser creadas, seleccionadas y contrastadas de manera consensuada por todo el grupo formando un “texto” en el que las fotografías se apoyan las unas a las otras, se explican, se refuerzan o refutan mediante su composición, forma, color y los objetos o sucesos en ellas representados.

El uso de las cámaras fotográficas de los móviles como herramienta refuerza el hecho de la accesibilidad del arte contemporáneo y refuta el pensamiento erróneo de la necesidad de una habilidad y una especialización en las disciplinas artísticas difícilmente abordable por el público en general.



Fig. 1. Diálogo fotográfico. Amalia Avisbal Jiménez, Alba M^a Gámez Morenilla, Roberto Cáceres Rosas, María Carmona Fernández y Claudia Torres Ruiz. 2015.

3. CONCLUSIÓN.

Es la seguridad de conocer el código lingüístico lo que hace que los alumnos participen en un proceso plástico que hasta entonces les era desconocido, el hacer de su obra la respuesta a otra obra, el trabajar como una parte importante de la comunicación, el estar integrado en un grupo dialéctico que evoluciona hasta desarrollar un concepto y una forma, el encontrar un feedback inmediato -como una discusión acalorada- por parte de sus compañeros...

Es mucho lo que un sistema de comunicación ya conocido puede hacer por otro que es extraño. La cadena de actividades aquí expuesta da la bienvenida a los discentes que accidentalmente se enfrentan al reto de entender, practicar y más tarde educar en las artes plásticas a las nuevas generaciones, más allá del mero coloreado de personajes mediáticos

que poco o nada tienen que ver con la esencia de las personas que evolucionan y avanzan a pesar del rasero aborregador que nos ofrecen los media.

4. BIBLIOGRAFÍA.

Acaso, M. (2007) Talleres radicales de arte infantil o cómo subvertir la función de los museos, en: Huerta, R. Y De la Calle, R. (2007) *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. Valencia: PUV. Pp. 129-142.

Burgin V. (2004) Ver el sentido. En: Ribalta, J. (Ed). *Efecto real. Debates postmodernos sobre fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili. pp.163-185

Caro, M. y Rodríguez, R. (2015). Conversaciones con la imagen: proyecto interactivo entre alumnos de Ciencias de la Educación y Bellas Artes. En Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J. y Sánchez-Rivas, E. (Ed.). *Innovaciones con tecnologías emergentes*. Málaga: Universidad de Málaga.

López, E. y Kivatinetz, M (2006). *Estrategias del pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos?* Arte, Individuo y Sociedad, vol. 18, pp.209-240.

Morey, M. (1988) *La lógica de los acontecimientos*. Barcelona: Península.

HABILIDADES NO COGNITIVAS: UN COMPLEMENTO NECESARIO EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR DE NUESTROS DÍAS

Marina Pedreño Plana

Universidad de Murcia

marina.pedreno@um.es

Resumen

El fracaso escolar constituye uno de los principales problemas educativos en la actualidad, tanto por la alarmante cantidad de alumnado a la que afecta como por las consecuencias que les acarrea. Ante la urgente necesidad de identificar algunas causas y posibles vías de actuación, esta aportación se centra en el rol que pueden desempeñar las Habilidades No Cognitivas como variable a considerar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, se comienza con un breve análisis de la situación actual de la educación y su relación con el fracaso escolar, al tiempo que se perfila este fenómeno desde la perspectiva de la exclusión educativa. A continuación, se realiza una aproximación teórica a las Habilidades No Cognitivas, indicando aquellos aspectos más relevantes sobre su conceptualización. En último lugar, se abordan algunas cuestiones sobre la formación de rasgos no cognitivos, entendida como educación del carácter de los escolares.

Palabras clave

Fracaso escolar, exclusión social, Desfavorecido educacional, Oportunidades educacionales, Habilidades No Cognitivas.

1. Introducción

Las Habilidades No Cognitivas constituyen una categoría amplia de investigación, todavía emergente en el ámbito educativo. Sin embargo, se trata de una variable que aporta nuevas claves explicativas de problemas educativos tales como el fracaso o abandono escolar, el rendimiento académico, la inclusión socio-educativa y factores asociados a atributos personales, escolares y familiares (Krüger, Formichella y Lekuona, 2015).

Dentro del abanico de cuestiones socioeducativas sobre las que se ha de continuar indagando, el fracaso escolar parece cobrar especial urgencia en los últimos años, debido a que son muchos los intentos que se han dado para rebajar su incidencia entre los jóvenes y muy pocos los resultados obtenidos. Así, distintos autores vienen señalando que el fracaso escolar se ha convertido en uno de los problemas prioritarios a resolver por parte de nuestro sistema educativo, apuntando la necesidad de identificar sus causas y posibles vías de actuación (Bolívar y López, 2009; Choi y Calero, 2013; Cordero, Manchón y Simancas, 2014). Es por ello que este trabajo trata de ahondar en esta temática, en un intento de atender a las demandas de la sociedad actual sobre la búsqueda de soluciones al respecto.

Conviene subrayar que el área de estudio de las Habilidades No Cognitivas supone un campo de investigación educativa todavía reciente, especialmente en el contexto español. De tal manera, parece pertinente dar un primer paso en esta línea realizando una breve introducción al tema, así como analizando la pertinencia de tomar en consideración otras cuestiones independientes de las variables tradicionalmente evaluadas en el ámbito educativo.

2. Crisis de la educación y fracaso escolar

Actualmente, la educación formal en el contexto español no goza de una alta credibilidad a nivel social. La insatisfacción con la institución escolar parece haber alcanzado un acuerdo casi generalizado, sobre todo en lo referente a la utilidad de los contenidos curriculares para su aplicación en la vida cotidiana de las personas. Esta afirmación se viene señalando en los últimos años por distintos autores, entre ellos Mínguez (2010), quien apunta que "hoy es fácil admitir la expresión de «crisis pedagógica» como evidencia incontestable de

la precariedad de lo que transmite la escuela” (p. 44). Sin embargo, ello no necesariamente implica que no se le otorgue importancia a la educación en términos absolutos, sino más bien que se viene poniendo en tela de juicio el papel que la escuela está desempeñando hoy día.

Si bien es cierto que le corresponde al sistema educativo formal la certificación de los conocimientos adquiridos por el alumnado, dicho credencialismo parece haberse convertido en la única razón de ser de la formación escolar. No resulta extraño advertir consideraciones que parten de la idea de que “la meta final del sistema educativo es la obtención de una acreditación académica” (Poy, 2010, p. 150). Ello ha podido estar influido por la imposibilidad del sistema educativo de dar respuesta a las demandas sociales de otro modo que no sea la asignación de credenciales.

En este orden de ideas, resulta interesante señalar que, paradójicamente, son precisamente los sectores más vulnerables y, por tanto, más susceptibles de no alcanzar dicha certificación quienes les otorgan mayor importancia, ya que si el estudiante no consigue finalizar la Educación Secundaria, se “frustra el fin principal que las familias confieren a la educación, rompiendo la ilusión de ver a sus hijos e hijas disponiendo de una cualificación profesional que les abra la puerta del éxito económico y social” (Poy, 2010, p. 149). Al mismo tiempo, “los sujetos o colectivos más desfavorecidos desde un punto de vista social, económico y cultural son también los más perjudicados en y por la escuela” (Escudero, González y Martínez, 2009, p.45). La escuela, como ascensor social, parece encontrarse averiado en la mayoría de los casos, a pesar de la esperanza que albergan quienes se encuentran en la planta baja por ver mejorar sus condiciones de vida.

La perpetuación de una estructura social un tanto inmovilista y la pretenciosa promesa de que cada individuo es “libre” de cambiar su destino, si a ello dedica el esfuerzo necesario, no coexisten por casualidad. Tal y como comenta Escudero (2005), el filtro de selección que aplica la institución escolar, al distinguir entre alumnos que fracasan y otros que promocionan, guarda una estrecha relación con las estructuras sistémicas según las cuales se sigue perpetuando un orden social, y por consiguiente también escolar, jerarquizado. Es precisamente en la aplicación de esa lógica de filtro y selección en la que radica la credibilidad social de la escuela, protegiendo a quienes se adaptan mejor a ella, en perjuicio de quienes no alcanzan a hacerlo. De tal manera, se continúan salvando las distancias entre la estructura escolar que permanece desde antaño y las nuevas realidades sociales que comienzan a permear en la escuela.

La crisis del modelo educativo actual guarda un estrecho vínculo con la extensión de la escolarización a todo el conjunto de la sociedad (“escuela de masas”), sin que la institución realice los cambios pertinentes para adecuarse a ello. Nada de lo expuesto hasta aquí quiere decir que tal avance no haya representado un progreso muy significativo, sino siquiera señalar que se ha llevado a cabo sin el cuestionamiento de algunas bases sobre las que la escuela se apoya. Más aún, parece que ésta no hace sino reflejar otros desaciertos de mayor trascendencia que comienzan a caracterizar la sociedad actual. En este sentido, afirman Bolívar y López (2009) que “los ideales de democratización (escuela de masas), con su desarrollo, han tenido su envés (fracaso escolar). La crisis del Estado del Bienestar conlleva aparejada la crisis de la escuela como instrumento fundamental de igualación social” (p. 52). Tal igualación deja producirse en el momento en que la escuela aplica una lógica de selección, según la cual a mayor número de sujetos escolarizados, mayor cantidad de personas que terminan siendo excluidas por las dinámicas de funcionamiento de la propia institución. Al respecto de la incongruencia del sistema escolar, apuntan Escudero, González y Martínez (2009) las siguientes palabras:

En países como el nuestro, que garantiza el derecho de acceso y permanencia en la educación durante años, muchos niños y jóvenes sufren la paradoja de que la misma institución que ha sido pensada y dispuesta para ayudarles a lograr los aprendizajes considerados indispensables, es la misma que fabrica, sanciona y certifica sus fracasos, su exclusión. (p. 44)

En las ocasiones en que no se alcanza la certificación académica pertinente, se habla de fracaso escolar. A pesar de lo que pudiera parecer, conviene hacer hincapié en que no se trata de una problemática inocua, ya que sus efectos sobre el alumnado implican un deterioro de su imagen social, académica, de sus relaciones sociales, así como un aminoramiento de sus expectativas de vida (Escudero, 2005). Tal es así que el alumnado que no obtiene la

certificación académica pertinente se ve fuertemente estigmatizado, tanto a nivel personal, social, como en lo relativo a sus posibilidades de empleabilidad dentro del mercado laboral. En multitud de situaciones, dichos estudiantes ven como les son impuestas “etiquetas que estigmatizan, legitiman la aplicación de mecanismos explícitos o sutiles de marginación, de pérdida de vínculos y de relaciones con el orden establecido” (Escudero, González y Martínez, 2009, p. 53).

En lo que a la clarificación terminológica se refiere, parece pertinente atender con mayor detalle al concepto de fracaso escolar por su relevancia dentro de esta lógica de ideas. El fracaso escolar puede ser identificado en “aquellos casos de dificultad de acceso, mantenimiento o abandono en el sistema educativo reglado” (Bolívar y López, 2009, p. 55). Dado el amplio espectro de situaciones que tienen cabida en él, conviene aclarar que su conceptualización abarca todo un conjunto de realidades heterogéneas, al poder hacer alusión a situaciones tales como bajos niveles de rendimiento académico, comportamientos inadecuados en el entorno escolar, absentismo o desenganche de la institución escolar (Escudero, 2005). Aquí puede ser preciso matizar ciertas diferencias entre el fracaso escolar en términos genéricos y el absentismo que, tratándose de una situación más específica (aunque no por ello menos problemática), según Bolívar y López (2009), suele aparecer con mayor frecuencia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y “se asocia con aquellos alumnos que – estando escolarizados– tienen una asistencia irregular, en grados diversos” (p. 55).

En cuanto a los factores implicados en el fracaso escolar, cabe destacar que éste no puede ser explicado solamente desde características o comportamientos concernientes al alumnado que lo sufre, sino que han de ser tenidos en consideración otros elementos. Nada más lejos de aquellos posicionamientos que tienden, de forma más o menos explícita, a cargar toda la responsabilidad sobre el estudiante, pues pierden de vista otras piezas sin las que difícilmente se puede armar el puzle. Desde una postura ecológica, apunta Escudero (2005), que se han de tener presentes los siguientes factores: las características familiares y del contexto social, el grupo de iguales, el entorno escolar, la singularidad personal del estudiante, así como las políticas educativas y sociales en la que se enmarca su proceso educativo.

En términos generales, se puede decir que el fracaso ha aumentado paulatinamente en los últimos años, alcanzando en la actualidad a uno de cada cuatro alumnos (Cordero, Manchón y Simancas, 2014). De ahí que no resulte extraño que este tema se encuentre muy en boga entre los profesionales de la educación, resultando inevitable pensarlo como una prioridad del sistema educativo hoy día. Se torna cada vez más urgente buscar soluciones que puedan aplicarse para reducir su incidencia, lo que pasa necesariamente por la reflexión acerca de las causas que lo provocan y cuál es el papel de la institución educativa al respecto. De hecho, en palabras de Choi y Calero (2013), el fracaso escolar “constituye el mayor reto al que se enfrenta el sistema educativo español, ya que cuestiona su eficiencia interna (rendimiento del alumnado) y externa (problemas de los alumnos que fracasan para insertarse en el mercado laboral y en la sociedad)” (p. 562).

2. El fracaso escolar como exclusión educativa

Antes que nada, conviene matizar que las cifras que registran el fracaso escolar u otros tipos de exclusión educativa están formuladas en clave de resultados, esto es, no ponen de manifiesto las características de los contextos en que se gesta, ni reflejan las condiciones sociales y escolares que lo predisponen, al tiempo que tampoco presentan alternativas al respecto (Bolívar y López, 2009). Si bien es cierto que las estadísticas contribuyen la toma de conciencia sobre un hecho en términos cuantitativos, lo realmente importante aquí es la formulación de preguntas y la búsqueda de respuestas acerca de porqué se ha originado, cuáles son las etapas por las que circula el estudiante hasta llegar a abandonar el sistema educativo, cómo percibe de forma subjetiva su situación o qué sentimientos le genera. Igualmente relevante parece atender a la situación desde el punto de vista del docente, ante lo que cabe plantearse qué se enseña (contenidos), de qué manera (metodología), a qué aspectos se le da importancia, cómo se evalúan o porqué se hacen las cosas de un modo u otro, en tanto que el fracaso educativo es un fenómeno que esencialmente ocurre dentro de la escuela (Escudero, González y Martínez, 2009).

La exclusión educativa, al igual que ocurre con la exclusión social, no ha de ser entendida de forma estática, sino como un proceso que se proyecta sobre un continuo, en el

que se pueden distinguir distintos espacios (integración, vulnerabilidad o exclusión) que aluden a situaciones más o menos problemáticas, según donde se sitúe cada estudiante. Al mismo tiempo, la naturaleza de dicho proceso es social, relacional, ya que son múltiples las variables y los agentes que toman parte en él y que, por tanto, tienen una responsabilidad sobre ello. Este concepto hace referencia, de forma simultánea, a dicho proceso y al producto final que genera: el fracaso de algunos estudiantes dentro de la institución escolar (Escudero, 2005).

De la privación que supone la exclusión educativa se deriva la idea de que el fracaso escolar conlleva carencias en la adquisición de capacidades que se tienen como básicas para todos los ciudadanos, en tanto que forman parte del currículum común en las etapas de escolarización obligatoria. El llamado currículum básico está referido a una serie de contenidos académicos que son concebidos como un escalón base que ha de ser alcanzado por todos los estudiantes. Así, se entiende que “como aprendizajes esenciales, integran diversos conocimientos y capacidades valoradas como imprescindibles para una vida intelectual, personal y social digna” (Escudero, González y Martínez, 2009, p. 48). Por tanto, no ha de ser valorado únicamente como la exclusión de la posesión de contenidos académicos o certificados que le posibiliten la futura empleabilidad, sino como la existencia de una serie de obstáculos que imposibilitan a ciertas personas desarrollarse en su contexto de igual manera que otros. Dichos obstáculos hacen alusión a la privación de una educación básica, defendida como un derecho esencial para todas las personas.

De acuerdo con los argumentos expuestos previamente, disminuir el fracaso es perseguir la igualdad de oportunidades educativas, ya que unas tasas tan altas como las citadas con anterioridad ocultan tras de sí muchos sujetos privados de las oportunidades de realización personal que posibilita la educación. Garantizar la escolarización del total de la población en edad escolar no es realmente efectivo si no lleva consigo la garantía del acceso real a oportunidades de promoción individual y colectiva. Es por ello que se afirma que “no solo es necesario mejorar el rendimiento medio del alumnado español, sino también avanzar hacia la consecución de una igualdad efectiva de oportunidades educativas” (Choi y Calero, 2013, p. 585). En otras palabras, se puede decir que combatir el fracaso escolar se torna un imperativo, tanto ético como social, en el camino hacia una escuela basada en ideales de justicia democrática (Escudero, 2005).

La diversidad de perfiles existente en las aulas exige asimismo diversificar aquello que la institución va a considerar como válido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de cara a que todo el alumnado se sienta reconocido. Para poder dar respuesta a las necesidades educacionales de la actualidad, “el mayor desafío de la institución educativa será ajustar la oferta a un espectro cada vez más amplio de expectativas y habilidades individuales del estudiante” (Poy, 2010, p. 165). Bien es sabido que la heterogeneidad humana implica que sean diferentes las capacidades que cada uno posee, así como el ritmo al que las desarrolla. Si la escuela únicamente se enfoca en el cultivo de unas habilidades determinadas, estará precipitando el fracaso de quienes no las han adquirido al nivel que se estima oportuno. Así, puede que sea cultivando todas las habilidades y destrezas humanas como pueda evitar la derivación en una herramienta intrínsecamente excluyente.

En consonancia con la idea anterior, se puede afirmar que el actual modelo educativo se encuentra sumido en una profunda crisis, en parte, por no conseguir el desarrollo integral de las distintas capacidades básicas del hombre. Por la parte que a este texto corresponde, resulta significativo apuntar que entre las posibles causas del fracaso escolar se encuentra la escasa atención prestada tanto en la investigación pedagógica, como también en la práctica escolar y legislación educativa, a las Habilidades No Cognitivas, en tanto que componente básico de la formación de los escolares.

3. Aproximación teórica a las Habilidades No Cognitivas

Tradicionalmente, nuestro sistema educativo ha hecho hincapié en la adquisición de habilidades cognitivas, tales como la destreza lectora o el pensamiento lógico-matemático. Por más que ello fue defendido durante largo tiempo, hoy en día las evidencias de que un enfoque eminentemente cognitivista constituya el tipo de educación más adecuada para la sociedad actual empiezan a tambalearse. La racionalidad objetiva de los aprendizajes es lo que ha sido primado, en detrimento de otro tipo de habilidades que apenas han sido atendidas. En relación con las cifras de fracaso escolar, autores como Escudero, González y Martínez (2009), apuntan

que “los datos se refieren casi en exclusiva a aprendizajes cognitivos y, dentro de ellos, a aquellos que son más fáciles de medir y cuantificar” (p. 45). Lo cual pone de manifiesto el escaso interés mostrado por otras facetas del desempeño escolar. En concreto, evaluaciones como PISA, PIRLS u otras agencias como la OCDE han venido estando preocupados por aspectos netamente cognitivos, tal y como se refleja en los parámetros que han evaluado. Sin embargo, en los últimos años se ha llamado la atención sobre la posibilidad de que “otros outputs del proceso educativo, ligados a aspectos motivacionales y rasgos de la personalidad, pueden resultar igualmente relevantes para el desarrollo personal y social” (Krüger, Formichela y Lekuona, 2015, p. 12).

Si bien es cierto que las habilidades cognitivas que han venido primando hasta ahora son condición necesaria para un adecuado desempeño escolar y laboral, no bastan para superar las altas tasas de fracaso escolar actual (Escudero, 2005). Ante tal limitación, es preciso atender a otro tipo de habilidades que forman parte del capital humano, sin corresponderse únicamente con la habilidad cognitiva. Si, en términos amplios, lo cognitivo está relacionado con el conocimiento y habitualmente ha sido lo que más se ha valorado en los logros de los estudiantes, entonces lo no cognitivo está vinculado con los valores, las actitudes, los hábitos. En otras palabras, se está haciendo alusión a destrezas y habilidades que han estado relegadas a un segundo plano en los procesos educativos.

Las Habilidades No Cognitivas o *Soft Skills* fueron identificadas, y conceptualizadas por primera vez, por Heckman y Rubinstein (2001), en su intento por averiguar de qué manera se podría establecer una relación entre las características psicológicas individuales y el desempeño profesional en la edad adulta. Posteriormente, se ha ido forjando un área de investigación en torno a esta temática en la que se realizan contribuciones desde distintas ramas de conocimiento, especialmente desde la Psicología, como variables metacognitivas (Sitzmann y Ely, 2011), de desarrollo humano positivo (Peterson y Seligman, 2004) y también desde espacios relacionados con la Economía (Almlund, Duckworth, Heckman y Kautz, 2011).

En lo que a la definición del término se refiere, no se encuentra una única conceptualización cerrada o estandarizada. Esto es debido a que se pueden incluir en esta categoría rasgos o destrezas de diversa índole, ya sean motivacionales, conductuales o de personalidad. La concreción conceptual puede resultar un tanto difusa porque todas estas características se relacionan entre sí, al tiempo que se emplean habilidades propiamente cognitivas o intelectuales (Shechtman, DeBarger, Dornsife, y Yarnall, 2013). Gutman y Schoon, (2013) han realizado una revisión bibliográfica sobre esta temática y destacan que la motivación, perseverancia y autocontrol son factores “no cognitivos”, elementos distintos de las habilidades cognitivas y académicas usualmente medidas por tests o evaluaciones docentes.

Es preciso señalar que no existe un consenso unánime en cuanto a que el término “Habilidades No Cognitivas” sea el más idóneo para describir el conjunto de factores a los que refiere. Según Gutman y Schoon (2013), se pueden identificar otros conceptos como “competencias”, “habilidades para la vida”, “habilidad del carácter”, “rasgos de personalidad” o “habilidades sociales” ampliamente usados para aludir a cuestiones de la misma índole. No obstante, ponen de manifiesto que no existe una única destreza, rasgo o atributo que pueda, por sí sola, actuar como elemento predictivo del desempeño individual, sino que se han de considerar diversas habilidades que se vinculan entre sí y sobre las que resulta imposible incidir de manera aislada.

Por otro lado, resulta común encontrar definiciones en las que se acota dicho concepto estableciendo diferencias y características particulares de las propiamente cognitivas, ya que éstas últimas gozan de un mayor rigor teórico en la investigación pedagógica y en la práctica educativa. Cabe destacar que no existe un acuerdo real entre los estudiosos de la materia acerca de cuáles son específicamente estas habilidades, ya que unos autores consideran más relevantes unas antes que otras. En cualquier caso, en relación con este tipo de destrezas se suele coincidir en términos tales como: autocontrol, entendido como regulación de la conducta (Consuegra, 2010); perseverancia o la voluntad por alcanzar metas a pesar de los obstáculos (Peterson y Seligman, 2004); determinación, que según Duckworth, Peterson, Matthews y Kelly (2007) conlleva trabajar tenazmente hacia retos, manteniendo el esfuerzo y el interés a pesar del fracaso y el estancamiento en el proceso; y resiliencia, entendida como la capacidad de adaptación a pesar de las condiciones adversas (Consuegra, 2010).

4. La formación en rasgos no cognitivos como educación del carácter

Bajo la denominación de “Habilidades No Cognitivas” se incluyen un conjunto de variables relacionadas con la formación del carácter, de valores, actitudes y rasgos de la personalidad que configuran el temperamento o *ethos* de la persona (Duckworth y Allred, 2012). De tal manera, éstas pueden ser consideradas como una modalidad del carácter, particularmente relacionada con aquellos rasgos que son susceptibles de ser considerados positivos para la persona. Medina y Rodríguez (2013) sintetizan las ideas anteriores mediante el siguiente planteamiento:

Si ética es ‘modo de ser’, carácter o ‘segunda naturaleza’, ésta está formada por hábitos que pueden ser buenos (virtudes) o malos (vicios) y que se constituyen a partir de la repetición de actos. Así pues la ética es la forja del carácter y según resulte esa construcción estaremos altos de moral o desmoralizados. (p. 11)

En líneas generales, el carácter puede ser entendido como maneras de obrar, que se repiten a lo largo del tiempo, conformando una serie de hábitos que la persona asume como suyos. Así, se puede considerar lo siguiente:

El carácter se forma, como Aristóteles quiere significar por los términos griegos usados, del -ethos- ejercicio, hábito o costumbre. El carácter es lo que se es por los hábitos que se poseen, entre otras cosas. No es puramente innato como se observa en el actuar de los sujetos sino que aparece determinado por la sucesiva repetición de los actos. (Bernal, 1998, p. 65)

De la concepción aristotélica del carácter se deduce que se trata de una dimensión del ser humano que puede ser educable, en tanto que integra modos de ser que vienen dados, así como aquellos que pueden ser adquiridos. Es precisamente en la maleabilidad del carácter donde encuentra su justificación la educación del mismo.

De igual modo, Llatas (1997) propone una conceptualización del carácter centrada en aspectos conductuales que, por su propia naturaleza, pueden resultar modificables o educables, al definirlo como:

La disposición o habilidad de un individuo que, ante las situaciones presentadas en una sociedad con la que se identifica, presenta modelos observables de conducta, consistentes con sus convicciones sobre lo que está bien o mal. Presumiblemente, la clave del carácter se sitúa en la acción: en la conducta. (p. 70)

Tomando en consideración las anteriores definiciones, podría resultar interesante resaltar dos aspectos fundamentales de lo que puede ser entendido como carácter desde estos presupuestos. Por un lado, se refiere a comportamientos que son adquiridos por repetición, que se constituyen como los hábitos de los que dispone la persona. Por otro lado, integra un componente de moralidad, al atender al ideal de persona valiosa que persiga cada sujeto y en razón del cuál actúe en situaciones concretas.

En estrecha relación con lo anterior, se puede afirmar que las Habilidades No Cognitivas tienen su base en la educación del carácter que deriva de la ética aristotélica, al tratarse de comportamientos adquiridos por repetición que van configurando el carácter. Se puede establecer un símil entre el concepto de virtud y el de Habilidad No Cognitiva. Ambos refieren a maneras de obrar culturalmente aceptadas, que requieren de un conocimiento y un entrenamiento para generar hábitos que se integren en el carácter de la persona.

Estas destrezas no cognitivas se ponen al servicio de las habilidades cognitivas no sólo como forma de aumentar el rendimiento académico, sino también para favorecer la educación de futuros ciudadanos que sean capaces de decidir por sí mismos, que puedan adaptarse a la sociedad en la que viven. Esto resulta particularmente importante en el caso de aquellos jóvenes provenientes de contextos sociales desfavorecidos, dado que pueden contribuir a compensar de alguna manera sus déficits educacionales derivados de su origen social (Helmerts y Patnam, 2011). En vista de lo anterior, las Habilidades No Cognitivas, como una modalidad del carácter, pueden apuntar algunas claves en la búsqueda de respuestas a las situaciones de exclusión educativa.

Con respecto a lo expuesto en las líneas anteriores, conviene subrayar que la idea de que la educación ha de atender a cuestiones que van más allá de los resultados académicos no es una consideración que nace a raíz del estudio de las Habilidades No Cognitivas, sino que

se viene señalando desde hace algún tiempo. En este sentido, apunta el Informe Delors (1996) que se ha de producir un cambio en el enfoque educativo para que la finalidad última sea que el individuo aprenda a conocer, a hacer, a convivir y a ser. En lo que al propósito de la educación se refiere, Sáez, Campillo y Escarbajal (1997) añaden a lo anterior matices relativos a la emancipación del sujeto y a la relación que se entabla con el contexto, afirmando que:

No es la instrucción el único objetivo que persiguen las escuelas sino que las metas que éstas deberían plantearse son más bien, ambiciosamente, supraeducativas: mejorar los contextos sociales, promover las relaciones de convivencia, ayudar a compensar las desigualdades sociales, hacer que las personas sean más críticas para que sean capaces de tomar decisiones que tengan que ver con sus vidas y con los entornos donde ellas se mueven. (p. 266)

Así, se viene demandando desde hace tiempo la superación de las corrientes psicológicas de corte más conductista, cognitivista o constructivista que han imperado durante el siglo XX, abogando en la actualidad por el estudio de otros ámbitos que puedan resultar de interés. “Por su mismo dinamismo, la educación reclama para sí un «ir más allá» de lo que hay, una re-interpretación teórica y práctica de la educación a la luz de los acontecimientos vigentes” (Mínguez, 2010, p. 47). De tal manera, se vuelve necesario encauzar un camino en el que se pueda desechar una educación únicamente centrada en la formación técnica, que no basta para dar respuesta a problemas de la sociedad actual. Al mismo tiempo, tampoco alcanza a cultivar todos los planos de la persona, ya que esta “concepción que aplica los principios y estrategias de la racionalidad tecnocrática, que tan bien funciona al parecer en economía, a la educación que ve como sus dimensiones morales se van desmoronando” (Sáez, Campillo y Escarbajal, 1997, p. 269).

Los motivos anteriores llevan a pensar que la connotación ética que acompaña a la educación resulta ineludible. En tanto que ésta ha de potenciar todas las dimensiones de la persona, no se puede obviar el componente ético o moral de la acción educativa para la formación integral del alumnado (Cortina, 2013; Mínguez, 2010). Más aún, se puede afirmar que la moralidad es inherente a todo proceso educativo, ya que deviene indisoluble una cosa de la otra.

Si admitimos que la educación de hoy está necesitada de llevarla a cabo de otro modo, al menos en lo que afecta a la dimensión ético-moral de las personas, ello nos obliga a considerar que la ética no es algo complementario o un elemento más, entre otros posibles, en la educación. (Mínguez, 2010, p. 47)

En esta línea, tiene cabida estimar que la educación moral, particularmente la Educación del carácter, es una respuesta adecuada y necesaria ante las situaciones de exclusión educativa. Es así que las Habilidades No Cognitivas son vistas como un modo de educar moralmente a los escolares o, en otras palabras, educar el carácter de los escolares en aquellas habilidades que le sirven de apoyo para tener éxito escolar y para desarrollar su personalidad de modo equilibrado.

Por consiguiente, en cuanto a la perspectiva en que se ha de situar la educación de las Habilidades No Cognitivas, se puede puntualizar que ésta se ha de ubicar entre los parámetros anteriormente acotados. Ello está motivado por la razón a partir de la cual se comprende que cualquier proceso educativo ha de ser pensado en un doble sentido: por un lado, como la capacitación para la consecución de un ideal valioso de ser humano y, por otro, como una “práctica social crítica desde la que un grupo o una colectividad tiende a la autodeterminación y a su mejora social” (Sáez, 1993, p. 96). Ambos espacios se retroalimentan entre sí, abarcando tanto los procesos individuales como los sociales y englobando desde lo más abstracto hasta la realidad contextual en la que los sujetos se desenvuelven.

5. Referencias

- Almlund, M., Duckworth, A.L., Heckman, J.J. y Kautz, T.D. (2011). Personality psychology and economics. En E.A. Hanushek, S. Machin y L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the economics of education* (pp. 1-181). Amsterdam: Elsevier.
- Bernal, A. (1998). *Educación del carácter / Educación moral: Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*. Navarra: EUNSA

- Bolívar, A., y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 51-78. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado>
- Choi, A., Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de educación*, (362), 562-593. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/>
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Barcelona, España: Paidós.
- Consuegra, A. (2010). *Diccionario de psicología*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Cordero, J. M., Manchón, C. y Simancas, R. (2014). La repetición de curso y sus factores condicionantes en España. *Revista de educación*, (365), 12-37. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/>
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La Educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Madrid, España: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Duckworth, A. L., y Allred, K. A. (2012). Temperament in the classroom. En M. Zentner y R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 627–644). New York: Guilford.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., y Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 92(6), 1087. doi: 10.1037/0022-3514.92.6.1087
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (1), 1-24. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado>
- Escudero, J. M., González, M. T., y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*, (50), 41-64. Recuperado de <http://rieoei.org/index.php>
- Gutman, L.M. y Schoon, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people*. Recuperado del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, web de la Education Endowment Foundation: https://educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Non-cognitive_skills_literature_review_2.pdf
- Heckman, J.J. y Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. *American Economic Review*, 91(2), 145-149. doi: 10.1257/aer.91.2.145
- Helmets, C., y Patnam, M. (2011). The formation and evolution of childhood skill acquisition: Evidence from India. *Journal of Development Economics*, 95(2), 252-266. doi:10.1016/j.jdeveco.2010.03.001
- Krüger, N., Formichella, M. M. y Lekuona, A. (2015). Más allá de los logros cognitivos: la actitud hacia la escuela y sus determinantes en España según PISA 2009. *Revista de Educación*, 367, 10-35. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-367-281
- Llatas, S. (1997). *El resurgir de la Educación del Carácter: una visión actual* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. Valencia.
- Medina, J. J., y Rodríguez, M. I. (2013). Ética y escuela. *Cuadernos de ética en clave cotidiana*, (2), 7-62. Recuperado de <http://funderetica.org/cuadernos/>
- Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22(2), 43-61. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/index>
- Peterson, C., y Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, D.C.: American Psychological Association (APA), Oxford University Press.

- .Poy, R. (2010). Efectos del credencialismo y de las expectativas sociales sobre el abandono escolar. *Revista de educación*, (1), 147-169. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/>
- Sáez, J. (1993). La intervención socioeducativa entre el mito y la realidad. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, (8), 89-105. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/index>
- Sáez, J., Campillo, M., y Escarbajal, A. (1997). ¿Puede la educación transformar situaciones sociales? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15-16), 265-274. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/index>
- Shechtman, N., DeBarger, A.H., Dornsife, C., Rosier, S. y Yarnall, L. (2013). *Promoting grit, tenacity, and perseverance: Critical factors for success in the 21st century*. Washington, D.C.: Center for Technology in Learning, SRI International. Recuperado de la web de U.S. Department of Education, Department of Educational Technology: <http://pgbovine.net/OET-Draft-Grit-Report-2-17-13.pdf>
- Sitzmann, T., y Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: what we know and where we need to go. *Psychological bulletin*, 137(3), 421.

LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA. ANÁLISIS NORMATIVO

M.^a Ángeles Hernández Prados

José Santiago Álvarez Muñoz

Anabel Aranda Martínez

Universidad de Murcia

RESUMEN

Este trabajo aborda la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los centros educativos de España desde una perspectiva normativa. Para ello se ha llevado a cabo un estudio cualitativo de análisis de contenido de las principales leyes educativas. Concretamente se efectúa una revisión de la normativa educativa española desde 1970 hasta nuestra actualidad, abarcando así las cuatro últimas décadas y contabilizando una muestra de análisis de 5 leyes. Para facilitar el análisis se ha elaborado una parrilla de volcado de información en la que se han registrado las frases referidas a evaluación atendiendo a nueve dimensiones: criterios de promoción; pruebas estandarizadas; elementos curriculares implicados; finalidad, concepto y tipología de la evaluación; criterios de calificación; documentos e informes de evaluación; evaluación atendiendo a la diversidad del alumnado; evaluación de la enseñanza y práctica docente; por último, menciones o distinciones académicas. Tras la exposición de los resultados obtenidos, se concluye aportando una serie de reflexiones acerca de la evaluación en los centros escolares y del impacto que la normativa sobre la misma.

Palabras clave: *evaluación, educación primaria, leyes educativas, impacto, comunidad escolar*

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación ha acompañado a la educación escolar desde sus inicios como uno de los rasgos esenciales que la enmarcan en el ámbito formal de la educación, junto con la planificación y la certificación oficial de los estudios conseguidos. Este interés por medir el logro adquirido por el alumnado ha sido constante, aunque se ha visto agudizado en los últimos años con el incremento de pruebas de evaluación transnacionales (PISA, TYMMS, entre otros) cuya finalidad se ha reducido al establecimiento de unos rankings de rendimiento y aprovechamiento educativo por centros a nivel regional, por comunidades a nivel nacional y por países a nivel internacional.

Según Acevedo (2005) estas pruebas transnacionales valoran la capacidad de los profesionales y los elementos que influyen en el aprendizaje de los contenidos, así como el rendimiento de las escuelas y el sistema educativo de un país, lo que sirve como punto de referencia para orientar la práctica educativa, optimizar el desarrollo del currículo, la motivación del alumnado, la eficacia de la enseñanza y mejorar la educación, sin olvidar la gran influencia que ejerce el contexto y sus características en el que se encuentra el centro y el alumnado. Sin embargo, continua señalando el autor, cuando estas evaluaciones están incorrectamente planteadas, son un obstáculo para llevar a cabo innovaciones en el currículo, entre otras cosas, por la gran variedad de factores que indican en la evaluación, como el contexto o la diversidad de currículos, que pueden incidir en los resultados y en la elaboración de las pruebas externas quedándose estas bastante limitadas en algunos aspectos. Según Acevedo (2005, p. 295), “las evaluaciones transnacionales comparativas han recibido muchas críticas por sus marcos teóricos y diversos aspectos de la metodología empleada, los cuales condicionan sus resultados y pueden producir algunos efectos indeseables.”

También se producen ciertas dificultades en la comparación de diversos países por culpa de la falta de calidad de las pruebas utilizadas o la metodología aplicada para recoger información que dan lugar al condicionamiento de los resultados obtenidos, asimismo la carencia de una prueba al profesorado limita de manera negativa el análisis en profundidad que debería hacerse mediante este tipo de evaluación para mejorar las prácticas didácticas (Acevedo, 2007).

Algunos se niegan a considerar estas críticas, y las catalogan de lecturas superfluas de los informes transnacionales, cegando el verdadero interés de los mismos, la posibilidad de unir evaluación y educación de modo que los resultados obtenidos en la primera reviertan en la reforma y mejora de la segunda. En este mismo sentido Vilches y Gil (2010) realiza un análisis crítico de las concepciones y prácticas espontáneas acerca de la evaluación, ampliamente difundidas y compartidas socialmente, incluso por los docentes y los responsables políticos de la educación, que pueden estar dificultando la mejora de la enseñanza, con la intención de fundamentar otra orientación de la evaluación y mostrar que PISA constituye un programa que responde a la concepción de la evaluación como instrumento de aprendizaje y de mejora de la enseñanza. En definitiva, se entiende la evaluación no como la clausura, el punto final o cierre del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como un nuevo punto de partida que guíe y oriente la reflexión y reconstrucción de la intervención educativa, no solo en cuanto a los contenidos, sino también, y quizás en mayor medida, debido a las reticencias docentes a cambiar en lo referente a los procedimientos.

Estas diferencias en la percepción de la utilidad de la evaluación transnacional es una pequeña muestra de la complejidad del tema que nos ocupa. Cada docente la utiliza de forma diferente según la convicción teórico-práctica que tiene y al servicio de qué o de quién la pone, dicen taxativamente Pérez Galán, Cebrián Robles y Rueda Galiano (2014, p. 439).

Pero, a pesar de estar en continuo debate, a pesar de la complejidad señalada, consideramos esencial la proliferación de estudios sobre evaluación, ya que permiten aportar comprensión a un tema siempre polémico. Con este interés, iniciamos este trabajo cuestionándonos ¿cómo ha sido concebida la evaluación en el trascurso de las principales leyes educativas de nuestro país? ¿Qué rasgos se contempla? Así pues, nos adentramos en primer lugar a definir los principales modelos y conceptos que giran en torno a la evaluación, para pasar posteriormente a recoger los aspectos metodológicos del estudio realizado, así como los principales resultados obtenidos. Por último, se somete a discusión algunos aspectos de la evaluación en la actualidad.

2. MARCO CONCEPTUAL

Antes de adentrarnos en el análisis normativo sobre la evaluación en la educación primaria, consideramos esencial centrar la fundamentación teórica de este trabajo en el análisis de los términos principales que se asocian al concepto de evaluación. La imprecisión del lenguaje junto a la riqueza de términos empleados en los contextos educativos, nos exige el espacio y esfuerzo de clarificar los aspectos a tratar en este trabajo. Toda red de términos se encuentran interconectados los unos con los otros, presentando aspectos comunes y diferenciadores a la vez, dado lugar al efecto visual de una red de araña o encaje de bolillo. Centrándonos en el tema que nos ocupa, podemos afirmar que existe una gran variedad de concepciones acerca de la evaluación, lo que para algunos puede suponer un obstáculo para abordarla y llevarla a cabo eficientemente. De ahí que comencemos a analizar por el epicentro de la red de araña en la que situamos el concepto principal de este trabajo: evaluación.

En ocasiones, la evaluación no es vista con buenos ojos, según Casanova (1998, p. 6), “la interpretación que se viene haciendo de sus funciones se limitan a entenderla como instrumento sancionador o como arma de poder para quien evalúa”, aunque “en las últimas décadas el concepto de evaluación ha sufrido una profunda transformación, también significativa en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje.” (Bordas y Cabrera, 2001, p. 2), principalmente consecuencia de la evolución de la sociedad que a su vez influye significativamente en el concepto de evaluación adaptándose a las necesidades de la colectividad. Según Vilches y Gil (2010, p. 125), “evaluar es visto de forma habitual, tanto por profesores como por estudiantes y la ciudadanía en general, casi como sinónimo de calificar”, pero las diversas concepciones de evaluación abren “el camino a un replanteamiento global de la evaluación, que pasa a ser considerada un instrumento de intervención y no de simple constatación” (Peña y Pérez, 2010, p. 128). Para Alonso, Gil y Martínez Torregrosa (1992, p. 128), “el papel central de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite concebir que una reconsideración en profundidad de evaluación realice aportaciones de interés al propio modelo.”

Se considera la evaluación como un proceso objetivo, continuo, medible y cuantificable, que posee una gran variedad de instrumentos de recogida de información que permite medir todos aquellos objetivos en base al currículo que se quieren valorar. Cuando se han obtenido buenos resultados a través de estos instrumentos, la evaluación habrá sido favorable, sin embargo, si no lo ha sido y no se han alcanzado los objetivos, se deberá revisar la práctica educativa para determinar los puntos débiles y llevar a cabo las soluciones posibles para alcanzar los objetivos (Tyler, 1973). De otra manera, la evaluación es para Casanova (1998, p. 5):

Una obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada.

Dado el carácter renovador de la evaluación, hemos focalizado tres momentos de cambios relevantes en los modelos de evaluación. Así pues se establece en primer lugar el *modelo de evaluación centrado en la enseñanza*. Se trata de un modelo más tradicional y conservador que ha permanecido instaurado en sistema escolar durante décadas, cuyo rasgo más significativo es el establecimiento de objetivos en las planificaciones de los procesos de enseñanza aprendizaje. Estos objetivos constituyen metas a alcanzar que orientan la enseñanza del profesor y permiten evaluar el nivel de logro de los mismos por parte de los alumnos. Inicialmente la evaluación por objetivos se realizaba por bloques temáticos trimestrales, considerados como calificaciones sumativas del alumno a lo largo del curso académico y a partir de las cuales se calcula la media aritmética (evaluación sumativa), de ahí que los objetivos pasaran a referirse al aprendizaje que deben ser alcanzados por los alumnos para pasar de nivel educativo. Además de los aspectos metodológicos a contemplar en la evaluación por objetivos (recogida de información, criterios de evaluación) el profesorado debe reflexionar sobre su práctica educativa, incluyendo la autoevaluación de sus propias acciones, y enfrentarse a una realidad educativa en la que en su mano posee el gran poder de incorporar aspectos positivos o negativos que favorecerán o no a la consecución de los objetivos por parte de los alumnos (Casanova, 1998).

Respecto a este modelo algunas leyes, en su empeño por marcar el currículo que debe especificarse para las distintas etapas escolares, han favorecido la formulación de objetivos centrados netamente en contenidos sin valorar otros aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje relaciones con las habilidades no cognitivas. Esto ha llevado la

confusión de considerar que en el currículo de primaria lo que se ha de evaluar son los contenidos, en vez de la consecución de los objetivos y competencias, tanto por parte de las familias como del profesorado, estableciendo una relación entre los contenidos y los criterios de evaluación no es del todo adecuada (García-Carmona, Criado y Cañal, 2014).

A partir del proceso de convergencia europea iniciado en Europa y enfocado en primer lugar en la educación superior (Espacio Europeo de Educación Superior- EEES), pero al que se vio arrastrado todo el sistema educativo, se comienza a introducir el enfoque de *evaluación por competencias*, hasta este momento empleado exclusivamente en contextos empresariales. Concretamente, es en 2006 cuando se introduce por primera vez en el sistema educativo español el término *competencias básicas* con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (Real Decreto 1631/2006), convirtiéndose en el eje central del currículo de la ESO (García y Martínez, 2011).

Según Pérez Galán et al. (2014) en este modelo el alumno es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, la evaluación va a estar centrada en él, derivando el papel del docente a aquella persona encargada de transmitir conocimientos (fuente de información) y guiar al alumnado para que trate de aplicar dichos conocimientos en situaciones reales. Este protagonismo del discente, implica la autonomía en diversos aspectos como la toma de decisiones sobre las estrategias de aprendizaje y el uso de herramientas adecuadas. Sin embargo, en muchas ocasiones la evaluación para el aprendizaje se basa más en su insistencia en el proceso de aprendizaje, que en las capacidades y disposiciones de los discentes (Stobart, 2010). De ahí, que el logro de las competencias establecidas en el currículum que dan lugar a que el alumno autorregule su aprendizaje sea objeto continuo de reflexión y debate, siendo necesario introducir la realización de la autoevaluación como técnica que favorece la reflexión del proceso continuo de aprendizaje. De esta manera, Bordas y Cabrera (2001, p. 4) ven necesario:

que el alumno aprenda a evaluar desde una perspectiva objetiva y válida, es preciso que conozca técnicas que puedan ser transferidas o adaptadas en distintas situaciones de aprendizaje -directo o indirecto-, es necesario que las aprenda incluso a través de su propia vivencia y a través de ello sea consecuente en su aprendizaje.

Aunque son múltiples los instrumentos de evaluación, consideramos que la e-rúbrica es una herramienta que ofrece a los estudiantes información acerca de las competencias que se esperan de ellos, junto con los "indicadores", criterios o evidencias que le informan de lo que tienen que hacer para lograr estas competencias (Cebrián M., Raposo, M Y Accino, J.; 2007, citado en Pérez Galán et al. 2014).

Actualmente, nos encontramos en pleno tránsito del modelo de competencias al modelo de *evaluación por estándares* que se han introducido en los currículos de la LOMCE, comenzando paulatinamente por los cursos impares, quedando definidos en el artículo 2.2., como:

especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables (Real Decreto 1105/2014).

Ahora bien, coincidimos con Bolívar (2014) que para mantener los niveles exigencia que establecen los estándares y su pertenencia y adecuación a la realidad escolar, esto es imposible si se establece exclusivamente desde un gabinete, por ello se ha implantado en

algunos cursos y grados, en un proceso –sujeto a revisión– que durará mucho tiempo para comprobar su validación práctica y ver empíricamente que son alcanzables y en qué grado por la población respectiva. Los resultados conseguidos por medio de los estándares de aprendizaje establecidos por la LOMCE, pueden ser positivos o negativos en función del cómo se usan, según Fuster García (2015, p. 27):

El potencial que pueden adoptar los estándares de aprendizaje está relacionado con la forma y el uso que se haga de ellos, pudiendo mejorar la evaluación educativa, o por el contrario, creando modelos de aprendizaje donde se enseñe aquello que solo es evaluable, condicionando los conocimientos a aprender.

No cabe duda de que la evaluación se encuentra en continua transformación, tal y como se ha mostrado en los párrafos que nos preceden. En un intento de conocer como se ha reflejado esta evolución en el transcurso de las principales leyes educativas de España, nos hemos adentrado en el estudio cualitativo que pasamos a describir a continuación.

3. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

El estudio planteado conlleva un análisis de las normativas legislativas educativas, prestando especial atención a lo que acontece respecto a la evaluación dentro de la etapa de Educación Primaria. De esta forma, de cara a llevar a cabo este estudio analítico, contemplamos los siguientes objetivos:

- Determinar el valor que se le ha dado a la evaluación a lo largo de las diferentes normativas generadas con el transcurrir del tiempo.
- Detectar las carencias respecto a la evaluación que son una constante o han estado presentes.
- Prestar atención a la atención a la diversidad que se va a otorgar desde la tarea de la evaluación.
- Adentrarse en los aspectos burocráticos y organizativos de la evaluación determinando su funcionalidad.
- Apreciar los diferentes elementos que se asocian y se suprimen en la evaluación.

De cara a dar respuesta a toda la cobertura de información que rodean los objetivos planteados se utilizará como instrumento una hoja de control que sirva como medio de registro de información relativa a los siguientes aspectos de la evaluación:

- Criterios de promoción-
- Pruebas estandarizadas
- Elementos curriculares implicados
- Tipo, finalidad y concepto de evaluación
- Menciones o distinciones académicas
- Criterios de Calificación
- Documentos/informes de evaluación
- Evaluación para el Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Evaluación de la enseñanza y la práctica docente.

La legislación que será analizada será la siguiente:

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa

De esta forma, se realiza una triangulación de datos donde se ven implicados tres profesionales de la educación en la recogida de los extractos de la legislación educativa, todo ello respecto a los ítems planteados. Así, tras la recogida de la información se llevará a cabo una puesta en común de la información recogida para la construcción final de conclusiones. Por medio de este estudio analítico, la acción se representa como un medio para realizar un análisis panorámico del recorrido crítico de la evaluación de acuerdo al marco legislativo.

4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS NORMATIVO

1. Criterios de promoción

En relación con este ítem, vemos una gran diferencia entre la Ley General de Educación de 1970 y las demás leyes posteriores. Con la LGE, aquellos que no alcanzaran satisfactoriamente los objetivos podían pasar de curso con la única opción de además seguir unas enseñanzas complementarias de recuperación, es decir, se realizaba una promoción automática en la que el alumno no repetía curso a pesar de no alcanzar los objetivos.

Sin embargo, con la entrada de la LOGSE en 1990, se estableció el concepto de repetir curso, donde el alumno que no haya alcanzado los objetivos que quedan establecidos durante una etapa concreta, podrá permanecer un año más en el mismo ciclo, al igual que en la LOCE del 2002. Esta medida solo podría aplicarse una sola vez a lo largo de toda la Educación Primaria.

Por último, con la LOE en el 2006, aparecen por primera vez las competencias básicas y que permanecen en la LOMCE de 2013, pero pasan a llamarse competencias clave, y cuando estas no son superadas, el alumno debe repetir curso permaneciendo un año más en el ciclo como dicta la LOE, o tramo, como dicta la LOMCE. Además, cuando este hecho se produce, en estas dos últimas leyes se realiza un plan específico de refuerzo o recuperación y apoyo. En los casos del alumnado con necesidades educativas especiales se puede repetir en dos ocasiones.

2. Pruebas estandarizadas

Con la Ley General de Educación de 1970 se realizaban pruebas flexibles de promoción elaboradas por el propio profesorado del centro, éstas determinaban la promoción. Tras ello, aparece posteriormente, la evaluación general de diagnóstico que tiene como fin proporcionar información sobre la situación del alumnado en relación a la adquisición de las competencias básicas y que se realiza con la LOCE, varía muy poco de la que se establece en la LOE, pues la única novedad es que, en esta última, dicha evaluación se produce al finalizar el segundo ciclo de esta etapa.

Por otra parte, con la LOMCE se realizan evaluaciones individualizadas en el tercer curso de Educación Primaria y al final de Educación Primaria. En la prueba realizada en sexto curso, los resultados del alumno son expresados en niveles y son recogidos en unos informes de carácter formativo y orientador para el centro en el que se encuentran los alumnos y al que van a ir posteriormente, documentos de referencia para la comprobación de su correcto paso a la siguiente etapa o tramo.

3. Elementos curriculares implicados

Dentro de la primera legislación analizada no se aprecia ningún elemento o procedimiento que utilice los elementos del currículo como referente en la tarea de la

evaluación. Posteriormente, desde la LOGSE a la LOCE se aprecia que el principal medidor será la adquisición de los objetivos generales de etapa y los objetivos de área por medio de la valoración de los criterios de evaluación. Seguirá así hasta que con la LOE aparezcan dentro del marco legislativo educativo la figura de las competencias básicas, las cuales deben ser adquiridas y son medidas por medio de los criterios de evaluación.

Ante la última legislación, la LOMCE, modifica las competencias básicas que pasan a ser denominadas como competencias clave, además, aparece, junto a otros, un nuevo elemento que son los estándares de aprendizaje los cuales suponen una especificación de los criterios de evaluación. Éstos permiten medir el grado de adquisición de los aprendizajes por medio de la inclusión de los indicadores de logro, elemento novedoso que permite situar el aprendizaje del estándar dentro de una escala.

4. Finalidad, concepto y tipología de la evaluación

Dentro de la ley General de Educación de 1970 se mencionan varios aspectos, no obstante, se deja encubierto varios de los aspectos de mayor importancia de cara a llevar a cabo la evaluación, los cuales son: definición, finalidad y concepto de evaluación. Posteriormente, con la LOGSE, pasa a ser entendida como un proceso que considera la inclusión de una evaluación continua y que tiene en cuenta el progreso. De esta manera se sigue denominando igual hasta la implementación de la LOE donde se incluye a lo anterior un carácter global que entiende la evaluación como un resultado. Con la LOMCE se mantiene de la misma forma.

5. Criterios de calificación

Hasta la configuración de la última legislación vigente, es decir, la LOMCE, en ninguna de las legislaciones nacionales se ha especificado nada respecto al procedimiento de materializar la evaluación en una determinada calificación puesto que dicha acción era determinada por las administraciones autonómicas. En dicha normativa se especifica que la calificación se plasmará con una expresión numérica que se puede asociar dentro de unas valoraciones cualitativas. Dentro de dichas expresiones cualitativas sólo hay una que se relacione con una calificación negativa la cual es el insuficiente (0 a 4), siendo el resto calificaciones positivas: suficiente (5), bien (6), notable (7 y 8) y sobresaliente (9 y 10).

6. Documentos o Informes de evaluación

Con la Ley General de Educación de 1970 únicamente se expone la utilización de un informe de evaluación por cada docente que imparte en el grupo-clase, material que servirá de referencia para decidir la promoción por parte del tutor. Posteriormente, desde la LOGSE hasta la legislación actual, a modo de expediente, se contempla la aparición de un documento oficial de evaluación de etapa donde se contemplan todas las actas de evaluación de etapa y las medidas y adaptaciones llevadas a cabo. Éste también servirá como medio para asegurar la continuidad cuando se cambie de centro educativo por traslado o continuidad académica. Por último, destacar que con la LOMCE se incluyen dos informes individualizados asociados a cada prueba estandarizada llevada a cabo a lo largo de la etapa, indicando el grado de consecución respecto a las competencias.

7. Evaluación en relación a la diversidad del alumnado

La atención a la diversidad no fue contemplada en relación a la evaluación dentro de la modalidad ordinaria hasta la implementación de la LOGSE manteniendo la misma idea hasta la actualidad. En la normativa se refleja así la evaluación de alumnado con necesidades específicas con apoyo educativo como un procedimiento que se llevará a cabo a partir de la

valoración inicial llevada a cabo al inicio del curso o en el momento oportuno, evaluando así a partir de las adaptaciones llevadas a cabo que afectan de manera directa o indirecta a los elementos curriculares. Además, también se contemplaba esta evaluación como medio orientador de cara a ofrecer mejores recursos y una eficaz orientación a dicho alumnado en pro de su construcción personal e intelectual. Por último, destacar que dentro de la LOMCE se atiende a la adaptación del procedimiento de la evaluación de manera que pueda realizarse de la misma forma que el resto del grupo.

8. Evaluación de la enseñanza y práctica docente

A diferencia del resto de ítems, la evaluación de la enseñanza y la práctica ha sido una constante dentro de la legislación educativa española, aunque no siempre desde una visión homogénea. Dentro de la Ley General de Educación de 1970 y la LOGSE se contempla dicha evaluación como algo realizado desde medios externos como la Inspección Educativa. Dentro de la LOCE y la LOE se siguen realizando desde medios externos, pero incluye un carácter voluntario a la evaluación del profesorado. Por último, dentro de la LOMCE se da un paso más integrador y ético al incluir la evaluación de la enseñanza y la práctica docente como función del profesorado por medio de acciones como la inclusión de indicadores de logro en las programaciones didácticas con el fin de mejorar y reforzar su práctica docente desde un proceso de reflexión de la propia acción.

9. Menciones o distinciones académicas

A pesar de que la LOCE y la LOE tengan en cuenta además de los alumnos, a los educadores y centros docentes a los que se les obsequian por su esfuerzo y calidad con premios, la LOMCE se centra más en el alumnado, a quien se les podrá otorgar una Mención Honorífica o Matrícula de Honor a aquellos que obtengan un Sobresaliente en algún área al final de la Educación Primaria, concedido por las Administraciones Educativas.

5. CONCLUSIONES

Cerramos esta trabajo haciéndonos eco de los desafíos que los docentes deben afrontar según Picaroni (2011, p. 5) para cumplir la función de evaluación y que se encuentran relacionados con la comprensión del sentido de las *propuestas de evaluación* que presentan; con la *comunicación*, ya que es necesario que los actores educativos se comuniquen en forma fluida en relación a lo que está sucediendo, tanto durante el desarrollo de la tarea como al finalizarla; y con el uso de los resultados para reorientar los procesos de enseñanza, organizando nuevas oportunidades de aprendizaje a través de actividades que den la posibilidad a los niños de superar errores y avanzar hacia nuevos conocimientos y capacidades. Esta forma de usar los resultados de las evaluaciones, continua diciendo la autora, implica atender de manera diferenciada a estudiantes con distinto tipo de dificultades o con diferentes grados de dominio de los conocimientos que están siendo tratados, por lo tanto requiere del docente de un importante grado de flexibilidad y de una perspectiva centrada en los aprendizajes de los estudiantes más que en los temas que deben ser “dados”.

De esta forma, la evaluación se debe personificar como un soporte y recurso de apoyo en el recorrido educativo de nuestro alumnado en pro de conseguir potenciar y orientar las capacidades y logros de acuerdo a las peculiaridades y ritmos de aprendizaje de éstos. No obstante, en ocasiones se aprecia la presencia un modelo elitista que destierra el carácter pedagógico y orientador de este proceso dado que en el ejercicio de la educación hablamos de personas no meros resultados donde clasificar o ubicar en una escala un centro o alumnado en concreto. Por lo tanto se debe actuar desde las administraciones para transferir al aula la idea

de la evaluación como medio orientador y formativo dejando atrás la idea de la educación como una competición y representación, asentando los principios de equidad e inclusión que sostienen nuestro sistema educativo (Muñoz y Espiñeira, 2010).

REFERENCIAS

- Acevedo, J. A. (2007). Las actitudes relacionadas con la ciencia y la tecnología en el estudio PISA 2006.
- Acevedo, J. A. (2005). TIMSS Y PISA. Dos proyectos internacionales de evaluación del aprendizaje escolar en ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Vol. 2, Nº 3, pp. 282-301
- Alonso Sánchez, M., Gil, D., y Martínez Torregrosa, J. (1992). Los exámenes de Física en la enseñanza por transmisión y en la enseñanza por investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 10(2), 127-138.
- Arredondo, S. C., Diago, J. C., y Cañizal, A. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid: Editorial Pearson Prentice Hall.
- Bolívar, A. (2014). Los nuevos currículos de la LOMCE. Un primer análisis crítico. *ESCUELA*, (68), 28. Recuperado de http://www.stecyl.es/opinion/2014/140122_analisis_curriculo_LOMCE.pdf
- Bordas, M. I., y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 218(25-48).
- Casanova, M. A. (1998). Evaluación: concepto, tipología y objetivos. En *La evaluación educativa* (pp.67-102). México: SEP (Biblioteca para la Actualización del Maestro). Recuperado de http://cursa.ihmc.us/rid=1303160302515_965178929_26374/EvaluacionConceptoTipologia_Y_Objeto.pdf
- Fuster García, C. (2015). Los estándares de aprendizaje de la LOMCE: ¿Mejorarán la enseñanza y el aprendizaje de la historia? *Didácticas Específicas*, (12), 27-48.
- García-Carmona, A., Criado, A. M., y Cañal, P. (2014). ¿Qué educación científica se promueve para la etapa de primaria en España? Un análisis de las prescripciones oficiales de la LOE. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 32(1), 139-157.
- García Barros, S. y Martínez Losada, C. (2011). La estrategia de enseñanza por investigación: actividades y secuenciación. En P. Cañal (Ed.), *Didáctica de la Biología y la Geología*, 109-128. Barcelona: Editorial Graó
- Muñoz, J. M., y Espiñeira, E. M. (2010). Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 245-264.
- Peña, A. V., y Pérez, D. G. (2010). El programa PISA: un instrumento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*, (53), 121-154
- Pérez Galán, R., Cebrián Robles, D., y Rueda Galiano, A. B. (2014). Evaluación de pares y autoevaluación con erúbricas: caso de estudio en el grado de Educación Primaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 437-456.
- Picaroni, B. (2011). Prácticas de evaluación en las aulas de primaria en ocho países de América latina. Comunicación presentada al IV Congreso Nacional de la SAECE. Recuperado de <http://www.saece.org.ar/autores4.php>
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tyler, R. W., y de Vedia, E. M. (1973). *Principios básicos del currículo* (No. 370.1523 T9). Buenos Aires: Troquel.
- Vilches Peña, A. y Gil Pérez, D. (2010). El programa PISA: un instrumento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*, (53), 121-154.

Normativas empleadas:

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

EL PEER TUTORING COMO ESTRATEGIA DE INTERNACIONALIZACIÓN. EL PROYECTO DE TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS INTERNACIONAL (TECI) EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Eva García Redondo
Universidad de Salamanca (España)
evagr@usal.es
Víctor González López
Universidad de Salamanca (España)
vgl@usal.es
Luján Lázaro Herrero
Universidad de Salamanca (España)
lujan@usal.es
David Revesado Carballares
Universidad de Salamanca (España)
dreesado@usal.es

RESUMEN.

La Tutoría entre Compañeros se ha perfilado, a nivel internacional, como un elemento de calidad y atracción a los centros de la Enseñanza Superior. Son ya algunas las instituciones (nacionales e internacionales) que han optado por implantar este modelo de mentoría entre iguales, si bien son pocas las que lo han hecho favoreciendo la incorporación al mismo de los/as alumnos/as internacionales.

El caso que presentamos pretende mostrar una realidad, aun poco difundida, de los programas internacionales de *peer tutoring*. Centrándonos en el que se desarrolla en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, ofrecemos datos significativos respecto a la participación.

PALABRAS CLAVE.

Peer tutoring, internacionalización, mentoría, Universidad de Salamanca

1. Contextualización

1.1. Internacionalización universitaria y movilidad estudiantil

El nacimiento de la Universidad europea está ligado directamente al concepto de internacionalización, aunque parece que es, en los últimos tiempos, donde toma más fuerza, alcanzando un protagonismo especial, marcado por los imperativos de la globalización. Es por ello, que “su importancia se constata en el lugar que ésta ocupa en las agendas nacionales e institucionales en todos los países del mundo” (Alcón, 2011: 32).

En este momento, uno de los retos más relevantes para el futuro de la Universidad y, sobre todo, para gestionar su conocimiento es la internacionalización. Es imprescindible atraer talento internacional y contar con los mejores académicos e investigadores del mundo, algo que no es posible si no se cuenta con la regulación, financiación y gobernanza adecuadas.

Actualmente, la senda de actuación, viene marcada a nivel europeo por la agenda para la modernización de las Universidades, materializada en la *Estrategia Europa 2020*, a través de la cual se fijan objetivos educativos y se pretende trabajar en el impulso del EEES. Del mismo modo, la Comisión Europea, pone en marcha la *Estrategia de Internacionalización de la Educación Superior en la Unión Europea*¹. Todo ello se acompaña con el lanzamiento, a partir del 2014, de una nueva generación de programas educativos (ErasmusPlus) y de investigación (Horizonte 2020) en el marco de nuevas políticas de investigación y de innovación que coincidan con reformas en Educación Superior en muchos países.

Estas persiguen el objetivo de avanzar hacia la Sociedad y la Economía del Conocimiento para lo que es necesario fortalecer la dimensión global de las instituciones generadoras de conocimiento y su interacción con el entorno investigador, tecnológico, empresarial y social. En este sentido, se apuesta por la promoción de la excelencia docente y científica, la internacionalización del sistema universitario y su implicación en el cambio económico, basado en el conocimiento y en la mejora de la innovación, manteniendo e incentivando “la dimensión social” y el carácter de la Educación Superior como un bien público social.

¹ European Higher Education in the World. EC. Julio 2013.

Así pues, tras la aprobación, en el 2007, de la Estrategia de Internacionalización del EEES², el Comunicado Ministerial de Bucarest del año 2012 da conformidad a la *Estrategia de movilidad 2020: Estrategia para un mejor aprendizaje*³, a partir de la cual se dicta la necesidad de desarrollar actuaciones nacionales e institucionales que persigan la internacionalización y movilidad. Se definen, así, medidas concretas para promoverlas y alcanzar el objetivo trazado por el *Comunicado Ministerial de Lovaina* en 2009⁴ que apuesta porque “en el año 2020 al menos un 20% de los graduados en el EEES hayan tenido un periodo de estudios en el extranjero” (MEC, 2014: 6).

Desde el Consejo de la Unión Europea celebrado en diciembre de 2013 se invita a los Estados Miembros a que trabajen en la senda de la internacionalización, en cooperación con actores relevantes, siendo la movilidad de estudiantes y del personal docente, una de las áreas objeto de impulso. Del mismo modo, desde la Comisión Europea, bajo el manto de la *Estrategia 2020*, se constata el papel clave que estudiantes e investigadores extranjeros pueden desempeñar en la consecución de los objetivos fijados por dicha estrategia.

1.2. Movilidad de entrada y de salida: el programa Erasmus como factor de internacionalización.

Como ya hemos indicado, la movilidad de estudiantes, investigadores jóvenes, profesores, y personal de administración y servicios, se contempla como el motor de impulso de la internacionalización del EEES. Desde las instituciones europeas se trabaja para que la llegada de extranjeros pertenecientes a estos colectivos y su posterior intercambio entre Estados, sea una realidad.

A nivel nacional, la eliminación de barreras para la movilidad de foráneos que quieran realizar actividades de formación, investigación, desarrollo e innovación en instituciones tanto públicas como privadas, se materializa a través de la Ley de Emprendedores⁵, a partir de la cual se obtiene el llamado visado o autorización de residencia para formación e investigación.

Respecto a los movimientos de estudiantes cabe destacar que, de todos los matriculados en las enseñanzas universitarias en los países de la OCDE, el 8,6% son alumnos internacionales. Si se analizan estos datos por niveles, según se asciende en los programas universitarios, la proporción de matriculaciones aumentan. Las titulaciones universitarias avanzadas (estudios de Doctorado) atraen a un mayor número de estudiantes internacionales que los títulos de Grado o equivalentes. El Informe “Panorama de la Educación, indicadores de la OCDE, 2015”, recoge que en este marco el 23,9% de los estudiantes matriculados en el programa de Doctorado eran, en 2003, internacionales; el 13,9% en los programas de Máster y el 6,2% en los de Grado. Este informe sitúa a España como un país modesto en este sentido, resaltando que únicamente el 2,9% de los universitarios son internacionales, aunque los matriculados en programas de Doctorado ascienden al 16,2%, bajando hasta el 4,9% en el caso de los Máster y al 0,8% en el de los Grados.

Recientemente, el documento “Datos y cifras del sistema universitario español, curso 2014/2015” (MEC, 2015), constata, para el curso 2013/2014, la cifra de 74.931 estudiantes extranjeros matriculados en el sistema universitario español. Ello supone un 4,9% del total, lo que en términos absolutos se refleja en 27.263 alumnos europeos. De ese volumen total (74.931), 47.164 son estudiantes de Grado (4 % del total de alumnos de grado), 6.010 (2,7 % del total de alumnos de este ciclo), de primer y segundo ciclo y 21.756 (18,1%), alumnos de Máster. Estas cifras confirman que los estudiantes extranjeros han continuado con una tendencia creciente ya que en el curso 2012-2013 la cifra llegaba a 74.297, de los que 53.832 eran de Grado, primer y segundo ciclo y 20.465 de Máster.

Estudiar en el exterior, tal y como señala la propia OCDE (2015), aporta unos beneficios que alcanzarían el enriquecimiento cultural, la mejora en las habilidades del lenguaje, las cualificaciones de alto nivel y una ventaja competitiva para acceder a mejores puestos de trabajo. Es por ello que cursar estudios en otro país se entiende como una ayuda a los estudiantes para expandir sus conocimientos a otras sociedades, otros idiomas, otras culturas y estrategias de negocios, e influye positivamente en sus perspectivas laborales.

² European Higher Education in a Global Setting. A Strategy for the External Dimension of the Bologna Process.

³ Mobility for Better Learning. Mobility Strategy 2020 for the European Higher Education Area.

⁴ Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior, Lovaina / Louvain-la-Neuve, 28-29 de abril de 2009.

⁵ Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización.

A lo largo de los últimos años, el intercambio académico se ha articulado a través de numerosos programas siendo, quizás el más conocido y aceptado, el programa Erasmus⁶ (European Region Action Scheme for the Movility of University Students). La tendencia refleja un aumento del número de estudiantes que participan de esta iniciativa, pudiéndose reforzar la evidencia de que "(...) ha cumplido con creces su objetivo de movilidad, incluso con unas cifras que quizás nunca se hubiera pensado" (Valle y Garrido, 2014: 42). Este programa es una demostración palpable de que a través de pequeños incentivos se pueden impulsar cambios profundos en la cultura de la movilidad, entre ellos es destacable el que se produce en España al conseguir multiplicar hasta por diez la atracción de estudiantes de otros países a los Grados.

Así pues, la movilidad internacional es un hecho. España, por su parte, está dando pasos para ser un país atractivo y sumar estudiantes extranjeros recibidos en el marco de las becas Erasmus reconociendo, tal y como sentencia el profesor Haug que "ERASMUS ha sido uno de las iniciativas más exitosas de la UE y es apreciada como un modelo a seguir en el mundo entero. Se apoya, sobre todo, en una lógica de cooperación y de intercambio entre Universidades –lo que seguramente explica en gran medida su éxito en las Universidades españolas, que a lo largo de los años han ocupado los primeros lugares en el programa, tanto por el número de estudiantes enviados como recibidos" (2010: 22).

A pesar de que nuestro país, en lo que respecta a movilidad internacional general, presenta cifras bajas con respecto a la media de la OCDE, cuando hablamos de intercambios en el marco Erasmus, constatamos cómo se consolida como país atractivo en la recepción de estudiantes alcanzando cifras que le sitúan por encima de Alemania, Francia, Reino Unido e Italia (Lázaro, 2014). En este sentido, el informe CRUE (2015) matizaba que, adicionalmente al alumnado extranjero, para el curso 2013/2014, 26.562 alumnos procedentes de otros países europeos a través del Programa Erasmus optaron por la Universidad pública española (lo que supone un 2,35% del total de alumnos).

En términos absolutos, las CCAA más grandes en cuanto a volumen de Universidades, centros y títulos de Grado son las que, lógicamente, más estudiantes extranjeros atraen, aunque hay Instituciones que destacan por su actividad en la puesta en marcha de políticas de intercambio y que consiguen enviar y atraer un porcentaje de alumnado notorio.

Con lo que respecta a la Universidad de Salamanca, situada en la Comunidad de Castilla y León, durante el curso 2014/2015 (modalidad "Erasmus, intercambio y otros") registró 1.085 alumnos, siendo la cifra de 4.394 la que completa la totalidad de estudiantes extranjeros bajo todas las vías académicas posibles.

⁶ Creado en el año 1987 a través de la Decisión 87/327/CEE del Consejo, de 15 de junio y posteriormente modificado en 1989 por la Decisión 89/663/ CEE, del Consejo de 14 de diciembre.

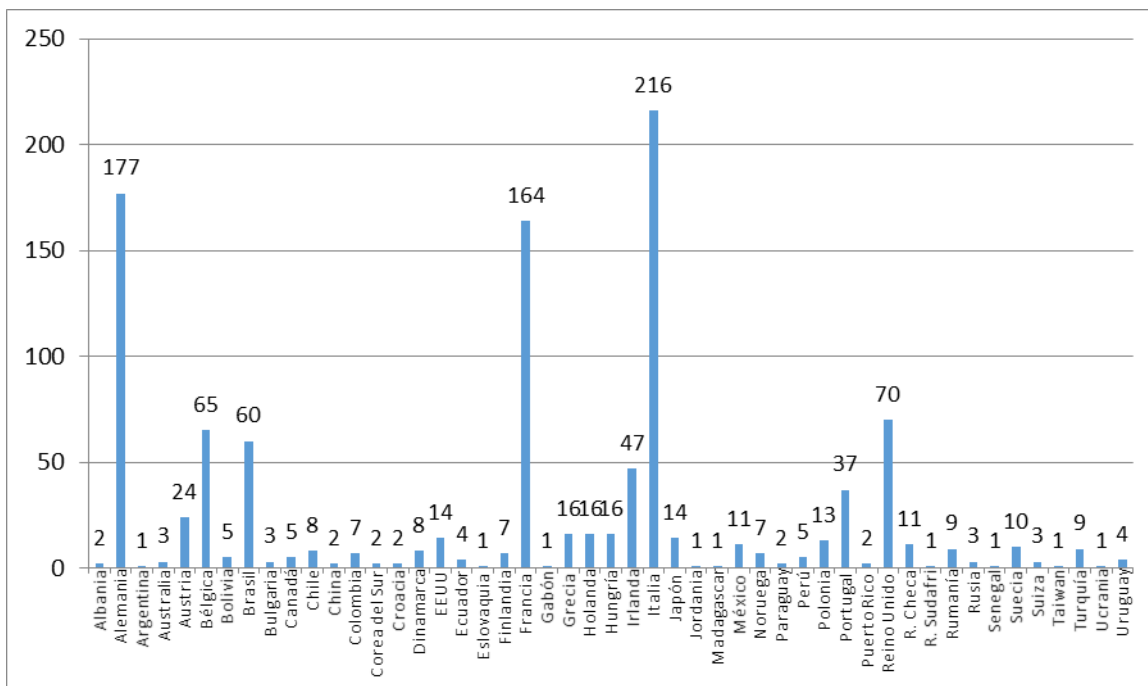


Gráfico 1. Estudiantes extranjeros. Programa Erasmus, intercambio y otros.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Observatorio de la calidad y el rendimiento académico. Universidad de Salamanca.

Un total de 49 nacionalidades dan color a un mapa heterogéneo. Destacan, por volumen, países como Alemania, Francia, Italia, Reino Unido, Bélgica e Irlanda, todos ellos miembros de la Unión Europea, y cercanos a España (geográficamente hablando). Nacionalidades como la brasileña ocupan un lugar destacado en los programas de intercambio, alcanzando cifras importantes en las modalidades de Doctorado.

2. Los programas *peer tutoring* (tutoría entre iguales) y su variante internacional.

La creación del EEES ha introducido cambios estructurales, organizativos y curriculares en el sistema universitario. El proceso de enseñanza aprendizaje se centra en el alumno y se persigue la adquisición, por parte del mismo, de competencias capacitadoras de un aprendizaje autónomo.

Bajo la perspectiva del alumnado, focalizada en sus hábitos de trabajo y estudio, se articulan los *Programas de tutorías entre compañeros*, que son iniciativas basadas en el aprendizaje entre iguales en las "(...) que compañeros de diferente edad y curso académico con un elevado nivel de hábitos de trabajo y estudio, tras un proceso de formación y entrenamiento, a través de un marco de relación asimétrico exteriormente planificado por profesionales, facilitan ayuda y apoyo con un rol fijo en trabajo colaborativo de pareja, a otro alumno para mejorar sus hábitos de trabajo y estudio" (Arco y Fernández, 2011: 164-165).

La acción tutorial se concibe entonces "como pieza angular de la calidad y la excelencia dentro del marco del EEES" (Fernández, Arco et al, p. 61) y así lo entienden los contextos institucionales al facilitar escenarios normativos en los que se recoge el derecho de los estudiantes a recibir tutorías, a la vez que se articulan mecanismos para garantizar el acceso y promover la permanencia exitosa en la Universidad. A través de los *Planes Estratégicos Generales*, las Universidades españolas apuestan por la necesidad de "potenciar la interacción con y entre los estudiantes" como una medida de éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hablamos de iniciativas académicas⁷ que tienen su base en actuaciones llevadas a cabo en instituciones estadounidenses como el *Supplemental Instrucción* (SI), creado en la Universidad de Missouri-Kansas en la década de los 70 del siglo XX y cuya finalidad se

⁷ Autores como Armani (2008), destacan que las relaciones de mentoría entre iguales han sido documentadas y situada su existencia desde tiempos bíblicos. El poema "La Odisea" de Homero ya hacía referencia al mentor como guía y educador.

concreta en la reducción de las tasas de abandono académico. Este germen hace que se incorporen a la enseñanza británica los programas *Peer Assisted Learning* (PAL), trabajando en la misma línea. Estos antecedentes hacen que, actualmente, la tutoría entre iguales sea un recurso utilizado a nivel mundial.

Son varias las vertientes que podemos encontrarnos al respecto, autoras como Costa (2012) hacen una clasificación de los modelos y tipos de programas de tutoría entre iguales, abriendo un amplio abanico de posibilidades lo que permite dibujar un panorama que puede ser estudiado desde diferentes variantes. En este sentido, entra en juego el “alumnado extranjero” como objeto sometido a un proceso de necesaria adaptación universitaria.

Son varias las Universidades españolas que ya han optado por esta diferenciación (Espejo, Lázaro y García, 2013) entre tutoría entre compañeros para alumnos extranjeros y tutoría para alumnos de primer curso de grado. A nivel internacional, las Universidades del Norte de Europa son pioneras y un ejemplo paradigmático de este tipo de vertiente. Estos modelos nórdicos destacan por el alto grado de eficiencia y la alta coordinación e integración que existe entre las oficinas *de relaciones internacionales y las secciones de Erasmus, ESN (Erasmus Student Network)*. En lo que respecta al panorama nacional, destacamos las Universidades de la Comunidad de Madrid (Complutense, Autónoma, y Carlos III) , la Universidad de León, la Universidad de Cartagena, la Universidad Politécnica de Valencia, la Universidad de Cantabria, que han optado por diferenciar y ofertar programas específicos para el alumnado extranjero.

Cuando nos referimos al alumno internacional hablamos de aquel que presenta unas necesidades propias de su condición como estudiante extranjero. Estos no sólo han de incorporarse a un nuevo contexto universitario (académico e institucional), sino también, mayormente, a un país, una ciudad, una cultura, unas costumbres y un idioma en parte desconocido o poco dominado para ellos. Así, si bien en años pasados, para los alumnos Erasmus las cuestiones del alojamiento y la convalidación de estudios eran obstáculos a los que se enfrentaban los estudiantes (Alcón, 2011), actualmente se destaca que es la barrera del idioma y las cuestiones de financiación o económicas las que más preocupan. Lo cierto es que, en la mayoría de los casos, el alumno internacional presenta unas necesidades propias de su condición y, en este escenario, la tutoría internacional puede convertirse en un elemento imprescindible en el transcurrir de sus estudios con vistas a la consecución del éxito académico.

El legado de la Universidad de Salamanca nos permite concebirla como una de las instituciones más internacionales del panorama español. Su vocación internacionalizadora se ha convertido en un sello de identidad. Como destacamos anteriormente, curso tras curso, se dan cita estudiantes de diferentes nacionalidades. Es por ello que, iniciativas como la que vamos a presentar -“Tutoría entre compañeros internacional”- constituyen un elemento más en ese camino trazado hacia la internacionalización de una institución con ocho siglos de historia.

3. El programa de Tutoría Entre Compañeros de la Universidad de Salamanca.

3.1. Historia y orígenes del proyecto

Iniciar estudios en la Universidad puede generar en el alumnado sentimientos de temor, ansiedad, incertidumbre y desorientación, entre otros. Además, a todo ello, debemos sumar que numerosos/as alumnos/as se ven obligados/as a abandonar su domicilio familiar y alejarse de su contexto habitual. Todos estos aspectos condicionan su integración en esta institución de Enseñanza Superior pudiendo influir, de manera negativa, no sólo en su motivación y grado de satisfacción, sino también en su aprendizaje, desempeño y rendimiento académico.

De entre todos los modelos de tutoría entre compañeros existentes, el Proyecto que presentamos desarrolla el conocido como *tutoría en pareja de diferente edad y curso académico con rol fijo: alumno-tutor, alumno-tutorado -dyadic cross-year fixed-role peer tutoring-* (Topping, 1996). Se trata de una modalidad de “acción tutorial” por la cual un/a compañero/a de curso superior (alumno/a tutor/a) y, por tanto, con mayor experiencia en el ámbito universitario, tras un proceso de entrenamiento o formación, proporciona ayuda, apoyo, guía, asesoramiento, supervisión, consejo, acompañamiento y seguimiento a un/a alumno/a de primer curso (alumno/a tutorado/a). Esta acción está supervisada y evaluada por un equipo de profesores que ejercen las funciones de profesores/as tutores/as. Este tipo de mentoría es, quizá, el modelo menos desarrollado en los centros universitarios españoles, aunque sin duda, goza de un gran desarrollo en el extranjero como hemos indicado anteriormente.

En lo que respecta al proyecto TEC de la Facultad de Educación de la USAL destacar que desde el curso 2008-2009 se viene implementando gracias a la participación tanto de alumnos/as de Grados –inicialmente Diplomaturas y Licenciaturas- como de alumnos/as Internacionales. Su expansión progresiva ha hecho que en la actualidad funcione en las Facultades de Educación, Ciencias Sociales y Filología. Hasta la fecha son 1.280 alumnos/as los/as que han participado en este Proyecto en la forma de tutores/as y/o de tutorados/as.

Durante el presente curso (2015-2016), más de 50 profesores, de 15 departamentos y centros diferentes, colaboran en el mismo pudiendo derivarse de este dato la amplitud y expansión de este Proyecto de Innovación. Estamos, por tanto, ante una de las iniciativas más amplias, estables y duraderas en nuestra Universidad, asentada en una red interdepartamental e intercentros de un alto grado de riqueza y variedad competencial.

Descrito ya lo que es este modelo de tutoría, conviene destacar lo que no es. En este sentido, no debe entenderse en ningún momento como una sustitución de los Planes Institucionales de Acogida, de la tutoría de titulación ejercida por el profesor, o de la labor desempeñada por los servicios universitarios de orientación, sino más bien como un complemento, apoyo que potencia y completa el desarrollo y funcionalidad del Plan Institucional de Acción Tutorial. En esta línea, el Proyecto que presentamos colabora en la consecución de uno de los objetivos prioritarios del Plan Estratégico General de la Universidad de Salamanca (2013-2018) en lo que se refiere a “*potenciar la interacción con y entre los estudiantes (...) aplicando nuevas herramientas y metodologías que aporten valor añadido al seguimiento de nuestra oferta, faciliten la participación activa de los estudiantes y estimulen la cooperación y la tutorización entre ellos en el proceso de aprendizaje*” (artículo A.1.1.1.5).

3.2. Objetivos pretendidos

La propuesta que presentamos se asienta, fundamentalmente, sobre tres grandes objetivos. El primero de ellos, es el de orientar, facilitar y apoyar el proceso de transición hacia la institución universitaria en general, y hacia su centro y titulación en particular, así como mejorar la adaptación, integración, socialización y participación en la misma. En segundo lugar, el de promover en los alumnos/as la adquisición y/o mantenimiento de competencias vinculadas al aprendizaje y al rendimiento académico. Por último, mediante este programa el fin es contribuir a evitar el fracaso durante el primer curso universitario, y con él, la posible prolongación de la carrera, el cambio de titulación o, en el peor de los casos, el abandono definitivo de los estudios.

Del mismo modo, se procura que el/la alumno/a tutor/a adquiera una serie de competencias vinculadas a su desarrollo personal, social, académico y profesional. Estas son adquiridas tanto a través del periodo de formación o entrenamiento, como de las sesiones de tutorías con el/la alumno/a tutorado/a, en las reuniones de seguimiento con su profesor/a tutor/a y, de manera general, a través de toda su participación en el Proyecto.

3.3. Contenidos promovidos

Los contenidos que se trabajan en este modelo de tutoría, y que el/la tutor/a debe revisar con su tutorado/a, se articulan sobre cuatro ejes fundamentales.

En primer lugar, *información, acogimiento e inmersión del alumno-tutorado en la institución universitaria*. En este apartado se promueve una orientación institucional, administrativa y de la propia titulación. Algunas de las funciones relativas a este primer eje se refieren a la presentación, por parte del tutor/a al tutorado/a, de la Universidad, su historia y su organización, la descripción de la ubicación del centro en el que se desarrollarán las funciones académicas, la propia estructuración del grado, las exigencias que cada una de las diferentes materias requiere así como la ayuda en la tramitación de la matrícula y gestión de becas, entre otras tareas.

El segundo propone la *adquisición y/o mantenimiento por parte del alumno-tutorado de competencias favorecedoras de desempeño y rendimiento académico*. En este sentido, se entiende que los/as tutores/as deben promover entre sus tutorados/as buenos hábitos de estudio, con el único fin de mejorar su capacidad de aprendizaje. Estaríamos hablando, por tanto, de fomentar aspectos tales como la capacidad para la planificación y organización, el aprovechamiento del tiempo, el desarrollo de hábitos saludables, el fomento de técnicas efectivas de estudio con vistas, todo ello a garantizar un aprendizaje activo.

El tercer eje se refiere al *enfrentamiento, resolución y superación de problemas personales* en el marco de las relaciones tutoriales. Estos se entienden que pueden ser de diversa índole,

desde los “más graves” (consumo de estupefacientes, violencia de género, depresión, ruptura sentimental, acoso...) hasta otros "menos graves" (agobio, estrés, abatimiento, bajones, melancolía, nerviosismo, soledad, desmotivación...).

Por último, el alumno-tutor también debe disponer de competencias para abordar *otras necesidades y demandas planteadas por cada alumno/a tutorado/a en particular, sean éstas referidas al ámbito personal, social o académico, pero en ningún caso sobre los contenidos de las asignaturas*. Para ello el/la tutor/a identifica aquellas dificultades que le van surgiendo a su tutorado/a en el transcurso de sus estudios buscando, de manera conjunta, posibles soluciones.

3.4. Participantes.

Desde el nacimiento y puesta en marcha de Proyecto de Innovación Docente “Tutoría entre Compañeros” en la Universidad de Salamanca, tres tipos de actores han sido fundamentales para su desarrollo e implementación; los/as alumnos/as tutorados/as, los/as alumnos/as tutores/as y los/as profesores/as tutores/as. El buen hacer de estos ha propiciado una expansión del Proyecto que ha abarcado varios grados de la Universidad, y no solo los propios de la Facultad de Educación con los que se iniciara. En este sentido, se justifica que el número de colaboradores haya crecido exponencialmente hasta alcanzar la participación de 64 profesores/as tutores/as, 133 alumnos/as tutores/as y 137 alumnos/as tutorados/as durante el curso 2014-2015.

	08-09	09-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15
Alumnos-Tutorados	12	28	54	82	90	139	137
Alumnos-Tutores	12	28	53	82	88	133	133
Profesores-Tutores	5	10	20	47	49	64	64

Tabla 1. Número total de participantes en el proyecto por curso académico.
Fuente: Elaboración propia.

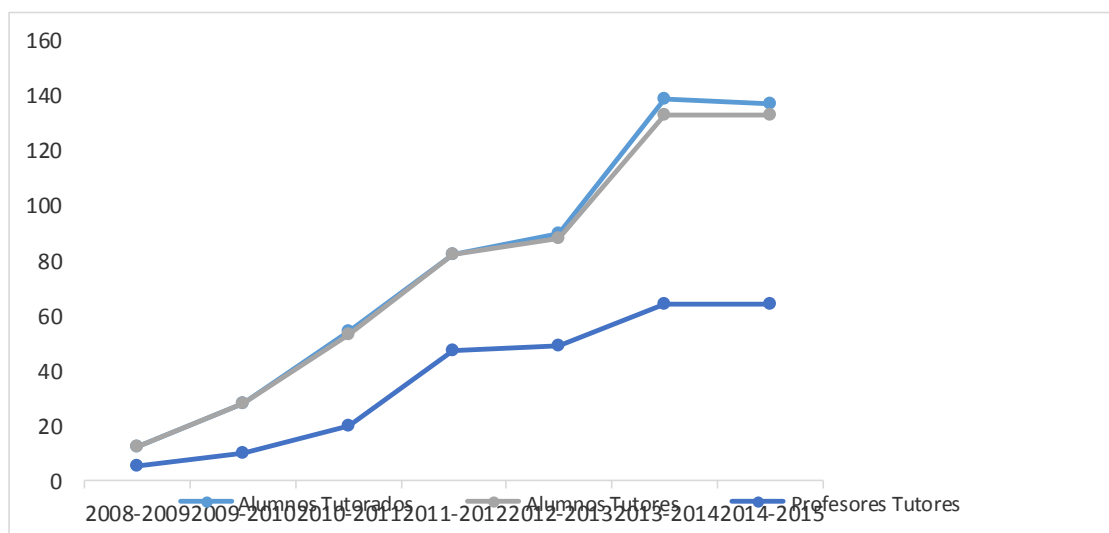


Gráfico 2. Número de participantes en el proyecto por curso académico.
Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se puede observar en la tabla 1 y el gráfico 2 podemos afirmar que el número de participantes ha ido en aumento desde sus inicios hasta la actualidad, con un crecimiento del 1041% en el caso de los/as tutorados/as, un 1008% en el de los/as tutores/as y un 1180% para el de los/as profesores/as. Estas cifras, no hacen otra cosa que confirmar el avance que el proyecto ha sufrido desde sus orígenes, no solo reflejado en el número de participantes sino, como mencionábamos anteriormente, en el número de facultades y titulaciones donde ha sido implantado.

La metodología del Proyecto no se puede entender sin el trabajo, responsabilidad y tareas de cada uno de los actores implicados en el engranaje del mismo. El/la tutorado/a está representado en la figura de un estudiante de primer curso que inicia sus estudios en la Universidad y comienza una nueva etapa lo que, según García y Pérez (2009), implica expectativas, temores e incertidumbre a la hora de integrarse en ese complejo espacio, pudiendo influir negativamente en su práctica académica. Es, por ello, que la acción tutorial se presenta como un mecanismo más que favorable para la mejora personal, social e institucional de los/as tutorados/as. Entendemos, por tanto, que la tutoría de iguales o tutoría entre compañeros ofrece los mecanismos necesarios para superar de manera correcta este ciclo, contribuyendo a la optimización de las competencias pertinentes, a la integración y a la prevención de un posible fracaso en su primer año. Estos mecanismos aparecen reflejados en la figura del/de la tutor/a, "(...) estudiante que trabaja de forma colaborativa junto al profesor tutor en sus horas libres o cubriendo créditos de libre configuración, ayudando al alumnado sin experiencia en su trabajo y dándole una idea real de lo que implica el proceso formativo" (Álvarez y González, 2005: 109). Sin embargo, no se puede malentender la figura de alumno/a tutor/a queriendo ver representada en él/ella la imagen de un/a mentor/a académico o profesor/a particular. Su función es, exclusivamente, la de facilitar apoyo, ayuda, orientación o acompañamiento para garantizar la integración del/de la tutorado/a, siendo entendido como el/la mediador/a de experiencias de aprendizaje y desarrollo personal. Para ello reciben una formación previa y se someten a un proceso de selección teniendo que demostrar un alto sentido de la responsabilidad, buena capacidad de comunicación y, por supuesto, compromiso con la tarea de tutorización que van a llevar a cabo. La fase de formación es indispensable para poder implementar de forma correcta sus funciones, por ello la coordinación del proyecto se encarga de ofrecer una cualificación fuerte y precisa que les permita trabajar con su tutorado/a de manera individual, lo que permite una mayor dedicación y exclusividad.

En esta relación, el/la profesor/a tutor/a es el/la encargado/a de supervisar las acciones tutoriales de tal forma que ante cualquier problema detectado se convierta en figura de máxima referencia. El profesor/a tutor/a puede intentar resolver aquellos problemas que estén a su alcance pero, en otras ocasiones, puede ser necesario derivar el caso a otra unidad de intervención con mayor experiencia profesional. La labor de control queda reflejada en, al menos, tres reuniones de seguimiento anuales (tutor/a – profesor/a) que se combina con la promoción de actividades de orden más informal, alejadas de los instrumentos habituales de trabajo (cuaderno del alumno-tutor). Así mismo, es función del equipo de profesores/as evaluar la acción y los procesos tutoriales a fin de detectar posibles errores y afianzar los procesos de mejora que permitan el crecimiento del Proyecto.

Las tutorías que se llevan a cabo entre tutores/as y tutorados/as se articulan sobre cuatro ejes fundamentales; información, acogimiento e inmersión del alumno-tutorado en la institución universitaria, adquisición y/o mantenimiento por parte del alumno-tutorado de competencias favorecedoras de desempeño y rendimiento académico, afrontamiento, resolución y superación de problemas personales y otras necesidades y demandas planteadas por cada alumno-tutorado en particular, sean éstas referidas al ámbito personal, social o académico, pero en ningún caso sobre los contenidos de las asignaturas.

El primer eje se subdivide en tres; la orientación institucional, mediante la cual se informa al alumno-tutorado sobre aquellos temas relevantes relacionados con la Universidad como institución, el centro académico (facultad), su funcionamiento, instalaciones y organización. Aquí tiene cabida la información relacionada con la ubicación de las aulas, despachos de profesores, secretaría o departamentos, normas de utilización de espacios como la biblioteca y de los órganos de representación de los estudiantes, así como la orientación sobre la titulación, que se refiere a la información de sus estudios, características de dicha titulación, el perfil del titulado, así como las salidas profesionales que dicha carrera universitaria ofrece. También se orientará sobre aquellos requisitos necesarios para seguir correctamente el devenir de las clases. Y por último, la orientación administrativa relacionada con la tramitación de matrícula, la información, gestión y solicitud de becas, convalidaciones e incluso, reclamaciones.

El segundo eje pretende ofrecer al tutorado/a las competencias necesarias para su desenvolvimiento en el terreno académico. Para ello se facilitan pautas sobre la planificación y organización del tiempo de trabajo, las condiciones de localización y estructuración del espacio de estudio, los hábitos saludables relacionados con el sueño y la alimentación, el aprendizaje activo a través de la asistencia y participación activa dentro del aula y las técnicas de estudio y trabajo en equipo.

El tercer punto de intervención hace referencia a la resolución de problemas personales, que pueden ir desde situaciones de orden más grave como consumo de estupefacientes, violencia de género o depresión, en los que el/la tutor/a tendrá que recurrir a su profesor/a tutor/a de forma inmediata para que el equipo tome medida necesaria y decida a que sección derivar al alumno-tutorado, a otros “menos graves”, como la ansiedad, el estrés, o el sentimiento de soledad a los que el alumno/a tutor/a puede hacer frente al disponer de las competencias necesarias para su intervención.

El último está identificado con otras demandas que pueda plantear el/la tutorado/a y que no se refieran a los contenidos de las asignaturas.

Otra de las líneas principales que marcan el correcto desarrollo de este proyecto se encuentra estrechamente relacionada con el compromiso que adquieren los actores implicados. La relación tutorial está marcada por un alto nivel de colaboración y compromiso donde la comunicación, la sinceridad, la cercanía y la empatía son factores y características de vital importancia. Para ello, tanto tutor/a como tutorado/a, se encuentran en la obligación de firmar un documento de responsabilidad con el Proyecto, a través del cual se adquiere el compromiso de llevar a cabo tareas tutoriales con un mínimo de 10 sesiones y que estas sean personales e intransferibles. Con el fin de que prevalezca la privacidad del/de la alumno/a tutorado/a, las sesiones tutoriales se llevarán a cabo lejos de lugares públicos, lo que a su vez, supone que todos los asuntos referidos al/a la tutorado/a, así como todos los temas tratados en las sesiones, serán estrictamente confidenciales y estarán protegidos por la Ley de Protección de Datos. Del mismo modo, el/la tutor/a se compromete a:

- preparar sus sesiones con antelación buscando con ello desarrollar adecuadamente su trabajo como tutor/a
- no romper la relación tutorial de manera unidireccional (previamente deberá acordarlo con el/la tutorado/a y el/la profesor/a).
- evitar comentarios negativos en público hacia el alumno-tutor por parte de su tutorado y viceversa

El incumplimiento de estas tareas puede desembocar en un proceso de revisión de su participación en el Proyecto.

4. Semejanzas y diferencias del Proyecto de Tutoría Entre Compañeros Internacional respecto al Proyecto Nacional.

El Proyecto Tutoría entre Compañeros Internacional surge como una ramificación o extensión del proyecto madre con el fin de dar cabida y respuesta a las necesidades de los/as estudiantes extranjeros/as que acuden a la Universidad de Salamanca, en la mayoría de las ocasiones a través de una Beca Erasmus. La casuística de estos/as alumnos/as es bien diferente a los/as de Grado; académicamente son alumnos/as que se encuentran en cursos más avanzados por lo que sus necesidades reales difieren de los/as nuevos/as estudiantes que se asocian al proyecto general. En este caso, los/as tutorados/as provienen de culturas y costumbres diferentes y, en muchas ocasiones, no son conocedores del idioma. Esto puede provocar una situación de desamparo a su llegada. A través del Programa TECI se pretende ofrecer apoyo, ayuda y orientación a la hora de aterrizar en el nuevo país. Gracias al Proyecto los/as tutorados/as pueden conseguir contacto con estudiantes de origen español, conocedores del país y de la Universidad de acogida. Si, como veíamos cuando hablábamos del proyecto general, los/as tutorados/as nacionales requieren ayuda del tipo administrativa y académica, los/as internacionales necesitan aún de un mayor apoyo en las tareas administrativas, así como en la búsqueda de vivienda, ofertas formativas y servicios ofrecidos por la Universidad. Las principales diferencias y semejanzas entre el colectivo nacional e el internacional quedan reflejadas en el siguiente cuadro-resumen.

Semejanzas	Diferencias
<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar el acceso y transición a la vida universitaria. • Favorecer las relaciones sociales • Promover la adquisición de competencias genéricas y básicas vinculadas al aprendizaje y rendimiento académico 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes de nuevo acceso y estudiantes extranjeros. Las necesidades son diferentes. • El alumno extranjero se encuentra sin ningún tipo de apoyo. Se procura favorecer su socialización con alumnos internacionales y nacionales. • Se procura un desarrollo intercultural.

- Menor dependencia del cuaderno del tutor/tutorado en el proyecto internacional
- Actividades grupales de convivencia en el proyecto internacional entre tutores, tutorado y profesores tutores.
- Puede existir mayor número de alumnos-tutores que de alumnos-tutorados

Tabla 2. Semejanzas y diferencias entre los objetivos que caracterizan el programa del Proyecto general y el específico de Internacional
Fuente: Elaboración propia.

4.1. Resultados del Programa TECI (curso 2014-2015, con alguna retrospectiva a cursos anteriores).

Tras cinco cursos en funcionamiento, la vertiente internacional del Proyecto reporta unos datos que resultan, cuanto menos, significativos. Comprender el desarrollo de las estrategias puestas en juego y considerar acciones de futuro que puedan contribuir a que el desarrollo de las personas que participan en las mismas sea integral (personal, social y profesional) se convierten en prioridades de este capítulo. En este sentido, creemos de especial relevancia presentar los resultados obtenidos en el último curso académico 2014-2015 por ser los más recientes y los que mejor panorámica ofrecen del desarrollo actual del Proyecto.

Por cuestiones esencialmente de extensión, en esta ponencia analizamos, exclusivamente, la participación atendiendo tanto a los datos registrados por la coordinación del proyecto como a la propia percepción que los/as alumnos/as tienen de su aportación al mismo una vez que este concluye. Trabajamos, por tanto, con fuentes diversas, unas de carácter objetivo (seguimientos de coordinación) y otras de carácter subjetivo (cuestionarios de evaluación final para alumnos/as tutores/as y tutorados/as). Entendemos que la combinación de ambas reporta una visión mucho más exacta del desarrollo de la iniciativa, de ahí que nuestra elección haya sido esta.

Comenzaremos iniciándonos en el estudio de la participación en base a los seguimientos, pero antes de ello se debemos hacer algunas consideraciones que se refieren a la propia idiosincrasia del Centro en el que se implementa este Proyecto. En este sentido matizamos que la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca no destaca por ser elegida como destino prioritario de los/as alumnos/as internacionales, de ahí que el número de estudiantes entendidos en el marco de programas de movilidad (ERASMUS, esencialmente, pero también provenientes de contextos latinoamericanos) no supere anualmente los 20-25. Igualmente, la cada vez más destacada, aunque todavía anecdótica, tendencia a la recepción de alumnos/as asiáticos/as que eligen como destino académico para el curso de todos sus estudios de Grado el mencionado Centro es esencial para la comprensión de la participación en el Proyecto. Un hecho y otro suponen que cada curso se reciba poco más de una treintena de estudiantes potencialmente interesantes para su participación en el Proyecto. Este dato, aunque denota un porcentaje mínimo en una Facultad con cerca de 1.500 alumnos/as de Grado, nos sirve para conseguir los objetivos anteriormente indicados, con criterios de personalización e individualidad.

En relación con estos hechos, durante el pasado curso, el Proyecto TECI contó con un total de 21 alumnos/as (10 tutores/as y 11 tutorados/as) y 4 profesores/as (una de las cuales ejerció las funciones de coordinación). Este equipo consiguió poner en marcha un total de 11 relaciones tutoriales, distribuidas cuatrimestralmente⁸, llegando a consolidarse 8 de ellas y siendo suspendidas tan solo 3 tras la realización del primer protocolo, siguiendo la distribución que se puede apreciar en los gráficos siguientes. Destacar, en este sentido, que la disolución de las mismas siempre se produjo por iniciativa de los/as alumnos/as internacionales quienes, tras un periodo en Salamanca, decidieron unidireccionalmente prescindir de los apoyos ofertados.

⁸ La distribución temporal de las relaciones es la siguiente: 8 en el primer cuatrimestre (3 anuales y 5 cuatrimestrales) y 3 en el segundo (todas cuatrimestrales, además de las 3 anuales mantenidas).

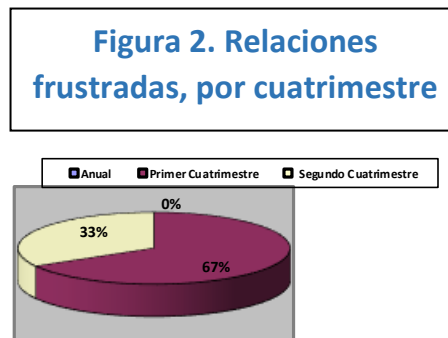
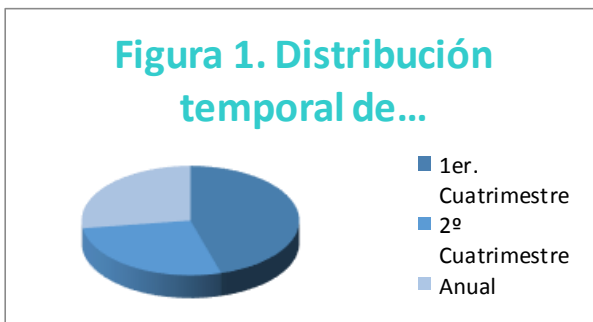


Gráfico3: Distribución temporal (por cuatrimestres) de los/as alumnos/as tutorados/as.

Gráfico 4: Relaciones frustradas en el curso 2014-2015 por cuatrimestres.

Fuente: Elaboración Propia.

Asumidas ya las condiciones objetivas bajo las que se implementó el Proyecto durante el último curso parece interesante, tal y como anticipábamos, destacar las percepciones que sus usuarios refieren de su participación en el mismo. Para ello nos valemos de los datos extraídos de sendos cuestionarios de evaluación, para alumnos/as tutores/as y tutorados/as. Ambos enmarcan sus respuestas en una escala Likert (1. totalmente en desacuerdo, 2. en desacuerdo, 3. ni en acuerdo ni en desacuerdo, 4. de acuerdo y 5. totalmente de acuerdo) que, a su vez, distingue 5 y 3 dimensiones de estudio en el cuestionario de tutores/as y de tutorados/as, respectivamente. Los/as tutores/as, por tanto, han de responder a diversos ítems de las dimensiones: desarrollo de las sesiones de tutoría, contenido de las mismas, material de apoyo, relación con el/la tutorado/a, actuación y comportamiento como tutor/a, aportación de su participación y, por último, valoraciones finales mientras que a los tutorados/as solo se les requiere que hagan lo propio con cuestiones relacionadas con el desarrollo y contenido de las tutorías, la actitud del/de la tutor/a y del Proyecto en sí.

Debido a la extensión reducida de la presente ponencia nos vemos obligados a seleccionar aquellos ítems que estimamos mayor aportación hacen al estudio de la participación. En este sentido, los ítems seleccionados para el análisis en el caso del cuestionario de tutores/as son los siguientes:

Ítem 16 (Tener un conocimiento más exhaustivo sobre la institución universitaria)	Competencia adquirida Media	Competencia mejorada Media
a) La Universidad, su historia, organización, campus, instalaciones y servicios de atención al estudiante.	4	4
b) La Facultad, su funcionamiento, instalaciones y organización.	5	3.3
c) Sentido, estructura, organización, condiciones, funcionamiento y salidas profesionales de la Titulación y carrera que está cursando.	3.5	3.6
d) Características y exigencias del Grado: (asignaturas, horarios, prácticas, trabajos, exámenes, profesores, Studium, Programas de movilidad Séneca y Erasmus...). Información sobre el funcionamiento de las tutorías en la Facultad.	3.5	3.7
e) Cuestiones administrativas que afectan a los estudiantes extranjeros.	4.6	3.2

Cuadro 1. Valores medios (1-5) del Ítem 16 según se entienda como competencia adquirida o mejorada. Cuestionario tutores/as.

Fuente: Memoria Proyecto de mejora e innovación docente. Innovaciones y mejoras en el proyecto de Tutoría entre Compañeros. Curso 2014-2015 (2015).

Según se deriva de los datos anteriores la percepción de los/as alumnos/as tutores/as respecto a lo que se ha podido ver beneficiado su conocimiento de la institución es neutra con tendencia a positiva, ya que todos los valores oscilan entre 3.2 y 5. Destacar que no se puede

afirmar que su grado de acuerdo sea mayor cuando se habla de competencia adquirida que de mejorada, ni viceversa, ya que dependiendo del aspecto concreto al que nos refiramos la percepción es mayor de un modo u otro. Lo que sí que parece claro es que su participación les ha permitido adquirir competencias especialmente relevantes en lo que se refiere a conocimiento de la Facultad y sus servicios (5) así como en cuestiones administrativas que afectan al alumnado extranjero (4.6) y fortalecer otras, en menor medida, como las relacionadas con el conocimiento del grado (3.7) y con el sentido, la estructura, la organización y salidas profesionales (3.6).

Ítem	Media
17. Favorecer la capacidad de organizar información proporcionada a los alumnos tutorados relativa a la institución universitaria.	3.8

Cuadro II: Valores medios (1-5) del Ítem 17. Cuestionario tutores/as.

Fuente: Memoria Proyecto de mejora e innovación docente. Innovaciones y mejoras en el proyecto de Tutoría entre Compañeros. Curso 2014-2015 (2015).

La competencia pedagógica para la selección de información se ve medida en el ítem 17. Los datos que resultan del mismo nos indican que los/as tutores/as valoran su participación al respecto con relativa cautela, no llegando a mostrar un claro acuerdo con la afirmación propuesta denotándose una neutralidad, con tendencia positiva (3.8) respecto a la misma.

Ítem 18 (Competencias favorecedoras de desempeño y rendimiento académico)	Competencia adquirida Media	Competencia mantenida Media	Competencia mejorada Media
a) Planificación, organización y aprovechamiento del tiempo de trabajo y estudio.	Sin valores	5	3.5
b) Condiciones de estudio (lugar, mobiliario, ambiente, horario, temperatura, fatiga).	Sin valores	4.2	3.4
c) Hábitos saludables:			
- Sueño.	3	4	3
- Alimentación.	Sin valores	4.2	3
d) Aprendizaje activo (asistencia y participación en clase, puntualidad, toma y elaboración de apuntes, prácticas y trabajos, asistencia a tutorías, trabajos en grupo, revisión de exámenes, búsqueda y utilización de fuentes, recursos, materiales y tecnologías de apoyo al trabajo y estudio).	Sin valores	3.7	3.5
e) Técnicas de estudio.	Sin valores	4	4.2

Cuadro III: Valores medios (1-5) del Ítem 18 según se entienda como competencia adquirida, mantenida o mejorada. Cuestionario tutores/as.

Fuente: Memoria Proyecto de mejora e innovación docente. Innovaciones y mejoras en el proyecto de Tutoría entre Compañeros. Curso 2014-2015 (2015).

Valores diversos encontramos en el anterior ítem, que se refiere a la adquisición de competencias favorecedoras del desempeño y rendimiento académico. Al igual que ocurría con el Ítem 16, se pide a los usuarios que valoren los diferentes aspectos del ítem en base a la competencia adquirida, la mejorada y la mantenida, obteniendo, sin embargo, valores mucho más rotundos. Podemos comprobar cómo los más elevados se encuentran en el marco de la competencia mantenida mientras que son inexistentes en lo que se refiere a la adquirida, lo que nos hace entender que los/as tutores/as, de manera mayoritaria ya disponían de esas competencias antes de su participación en el Proyecto. Destacar, en este sentido, que sean las referidas a planificación y organización del tiempo de trabajo, las condiciones de estudio, y los

hábitos de sueño las percibidas como mejor mantenidas y la más mejorada la referente a técnicas de estudio.

Ítems	Media
19. Adquirir competencias sociales y de desarrollo cultural (Conocer y compartir valores culturales con personas procedentes de otros países, proporcionar información sobre actividades culturales, Organizar itinerarios culturales relativos a Salamanca y otras ciudades...).	4.1
20. Capacidad de apoyo y ayuda.	4.2
21. Afrontamiento y resolución de problemas.	4.2
22. Mayor eficacia en el proceso de toma de decisiones.	4.2
23. Mejora de la autoestima y la autoconfianza.	4.2
24. El proyecto le ha aportado también competencias para su futuro desarrollo profesional.	3.8

Cuadro III: Valores medios (1-5) de los Ítems 19 a 24. Cuestionario tutores/as.
Fuente: Memoria Proyecto de mejora e innovación docente. Innovaciones y mejoras en el proyecto de Tutoría entre Compañeros. Curso 2014-2015 (2015).

El anterior grupo de ítems remite en su conjunto resultados más positivos que los anteriores, denotando un grado superior de acuerdo con las afirmaciones y encontrando entre ellos diferencias inexistentes o mínimas. La capacidad de apoyo y ayuda, el afrontamiento de problemas, la toma de decisiones y la mejora de la autoestima y autoconfianza se convierten en valores fuertemente mencionados como adquiridos gracias a la participación en el Proyecto. Que el valor referente a las competencias profesionales sea el más bajo de este bloque nos hace entender por dónde deben ir las iniciativas de mejora e innovación.

Ítems	%
27. ¿Volvería a repetir como alumno – tutor en el próximo curso?	88%
	Sí
	12%
28. ¿Recomendaría a otros compañeros que participaran en el Proyecto como alumnos tutores?	No
	100%
	Sí

Cuadro IV: Valores medios (1-5) de los Ítems 27 y 28. Cuestionario tutores/as.
Fuente: Memoria Proyecto de mejora e innovación docente. Innovaciones y mejoras en el proyecto de Tutoría entre Compañeros. Curso 2014-2015 (2015).

Por último, en lo que se refiere a la percepción de la participación de los alumno/as tutores/as encontramos valores rotundos. La totalidad de los encuestados recomendaría la participación en el proyecto, mientras que casi un 90% repetiría la posibilidad llegado el caso. Ambos datos nos indican la clara conformidad con el modelo de tutoría propuesto y con las actividades y modo de organización y gestión del Proyecto.

Descritos hasta el momento los indicadores que están afectando a la percepción de la participación de los/as alumnos/as tutores/as nos proponemos analizar aquellos que determinan la que tienen los/as tutorados/as. Para ello recurrimos, igualmente, a las respuestas obtenidas en unos seleccionados ítems del cuestionario de evaluación que son los que pasamos a presentar.

Ítems	Media
8. La actitud del tutor te ha parecido correcta.	3.6
9. El tutor ha sabido equilibrar formalidad y cordialidad en la relación tutorial.	4.6
10. Tu tutor se ha mostrado dispuesto a atenderte fuera de las sesiones programadas.	4.3
11. Has podido plantear contenidos diferentes a los propuestos por el tutor.	4.3
12. Has podido tratar problemas personales con su tutor.	3.6
13. En algún momento te has sentido desatendido por tu tutor.	1.3
14. Te ha apoyado en todo momento tu alumno tutor.	4.3

Cuadro V: Valores medios (1-5) de los Ítems 8 a 14. Cuestionario tutorados/as.
Fuente: Memoria Proyecto de mejora e innovación docente. Innovaciones y mejoras en el proyecto de Tutoría entre Compañeros. Curso 2014-2015 (2015).

La lectura de estos resultados nos indica varias cuestiones; la más destacable es que la participación de los/as tutorados/as en el proyecto ha estado marcada por la cordialidad, el buen trato, el apoyo y la disponibilidad de sus tutores/as. Estos datos no son del todo coherentes con los valores otorgados a los ítems 8 y 12, en los que a través de una valoración neutral afirman no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con la actitud del tutor/a ni con la posibilidad de gestionar problemas personales. Ello podría causarnos una voz de alarma en la situación, sin embargo, el que valoren con un rotundo desacuerdo la posible desatención de su tutor nos hace pensar que se trata más de una percepción puntual que de un hecho objetivo y constante a lo largo de su relación tutorial.

4.2. Prospectivas o acciones de mejora previstas.

De los datos presentados se deriva la necesidad de proponer iniciativas para mejorar la percepción que, año a año, sus participantes tienen de su paso por el Proyecto. Dado que se refieren a los de último curso y que en la actualidad se ha iniciado una nueva edición se están desarrollando en la actualidad. En este sentido hemos comenzado:

1. El afianzamiento del calendario a través del diseño de una propuesta definitiva del formato. Ello implica establecer en el mismo las fechas de actividades, de entrega de protocolos y documentos de evaluación y también de seguimientos del equipo docente. Con ello se pretende mejorar las competencias referidas al desempeño y rendimiento académico, promover la autonomía, la distribución del tiempo libre y favorecer la asunción de responsabilidades especialmente en tutores/as aunque también en tutorados/as.

2. El diseño de nuevos materiales y adaptación de protocolos y cuestionarios que se adaptan más claramente a las características que describen al alumnado participante. De este modo estaremos avanzando en el reconocimiento por parte de tutores/as de los instrumentos de recogida de información como instrumentos no ajenos y, por ende, cercanos y manejables, comprensibles y autopercebidos como propios.

3. La optimización en el proceso de captación de alumnos/as tutorados/as y de alumnos/as tutorados de manera que el número de relaciones frustradas se reduzca y, por tanto, el de satisfactorias crezca. Para este mismo objetivo se ha procedido a una mejora en el procedimiento de transmisión de información a los/as tutores/as y tutorados/as sobre lo que es y significa el Proyecto TECI a través de una original estructuración del curso de formación de tutores/as en la que se han incluido nuevos contenidos referentes a responsabilidad, actitud, tareas y estrategias de acción tutorial (afrentamiento de problemas y resolución de los mismos).

4. El rediseño de los cuestionarios de evaluación teniendo como punto de partida alcanzar mayores garantías metodológicas en los resultados que se pretenden medir, especificando más cada uno de los ítems y ampliando el rango de medida. Igualmente se ha propuesto la introducción de ítems de medida cualitativa que añadan a los cuantitativos información sobre el desarrollo de las relaciones tutoriales.

5. La posibilidad de traducir todos los materiales a lengua inglesa, de manera que el manejo de la información que acogen sea más comprensible para los alumnos internacionales.

6. La puesta en marcha de un blog de TECI y de un perfil institucional en la red social Facebook, con el principal objetivo de ampliar el conocimiento del Proyecto y fomentar la difusión tanto entre los/las tutores/as como, especialmente, entre los/las tutorados/as,

consiguiendo con ello un incremento de número de participantes implicados y una mejora de las relaciones entre ellos.

7. La programación y realización de encuentros y/o actividades que permitan y favorezcan los contactos entre todos sus participantes para garantizar mayor fluidez en las relaciones. En este sentido se han programado dos tutorías grupales por curso académico.

5. Conclusiones.

El Proyecto TEC ha conseguido perdurar en el tiempo desde su puesta en marcha en 2008, ampliando tanto el número de participantes, como el número de centros implicados.

De forma específica, su vertiente internacional (TECI) en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca se ha visto condicionada por el escaso número de alumnos/as provenientes de otros países que la escogen, debido, entendemos, a una movilidad reducida de los alumnos que cursan las carreras de ámbito pedagógico y al escaso atractivo que este centro presenta a nivel internacional.

Atendiendo a las dificultades encontradas a la hora de aumentar el número de alumnos extranjeros en el TECI, hemos de concluir que una de las soluciones que proponemos pasa por la colaboración, tanto local como internacional. Para ello, entendemos que la cooperación de la propia Universidad de Salamanca, como institución en la se encuadra el Proyecto, es fundamental. Dentro de los escenarios de internacionalización que pretende parece imprescindible tanto su publicidad como la articulación de mecanismos de coordinación con los servicios internacionales de otras universidades europeas y mundiales. En este sentido insistimos en que la participación de la Facultad es necesaria e indispensable como centro intermediario de información con las universidades extranjeras.

La posibilidad de desarrollar, año tras año, este proyecto de innovación, con una duración ya de ocho cursos (cinco en el marco internacional), facilita la capacidad de mejora constante, gracias a la detección de fallos y virtudes, y con ello, la posibilidad de corregirlos o potenciarlos, respectivamente. En este sentido, valoramos muy positivamente los procesos de evaluación puestos en marcha desde el equipo docente de trabajo. Tal y como se ha podido comprobar en nuestra ponencia, gracias a estos la introducción de acciones de mejora se fundamenta sobre hechos relativamente objetivos (el pensamiento medio de los/as alumnos/as tutores y tutorados/as) los cuales nos permite avanzar sobre necesidades o debilidades compartidas.

Igualmente, reseñamos el incremento de participantes que el Proyecto ha sufrido, no solo en lo que respecta al número de alumnos participantes, sino también en cuanto al número de centros donde se desarrolla. Este crecimiento, sin duda, se presenta como un claro indicador de satisfacción ya que, si no existiera tal interés por participar, el descenso se habría manifestado de manera negativa llegando, incluso, a su desaparición.

A la luz de los datos presentados que describen la percepción de sus protagonistas, la visión internacional del Proyecto Tutoría Entre Compañeros garantiza una continuidad. El grado de conformidad con las competencias derivadas de las relaciones tutoriales propone mantener su desarrollo si bien, como indicábamos anteriormente, reclamando un mayor empuje internacional y local que permita difundir al Proyecto a un número más amplio de interesados e incluso, concebir el mismo como criterio de calidad a la hora de optar por la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca como centro formador internacional.

6. Referencias bibliográficas

Alcón, E. (2011). La internacionalización de los estudiantes universitarios. *La cuestión Universitaria*, 7, 32-39

Álvarez, P.R.; González, M.C. (2005) La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *Educar*, 36, pp. 107-128.

Arco, JL y Fernández, FD. (2011). Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario. *Revista de Psicodidáctica* 16(1), 163-180. Recuperado de <http://www.ehu.es/revista-psicodidactica>

Armani, CM. (2008). An analysis of the key components of a formal mentoring program for international students of Robert Morris University. Tesis doctoral. Umi

Costa Sanz, C. (2012). La tutoría entre iguales en la educación superior: una aproximación a sus modalidades didácticas. *Observar*, 6, 71-88. Recuperado de : <http://www.odas.es/site/magazine.php>

CRUE. (2015). *La Universidad española en cifras*. 2013-2014. Informe CRUE. Documento.

Espejo, L.B., Lázaro, L. y García, E. (2013). *El proyecto de tutoría entre compañeros ERASMUS en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Un ejemplo de internacionalización universitaria*. En Pereira Gómez, d. (Coord). Segundas jornadas de innovación docente en la Universidad de Salamanca, pp. 171-176. Recuperado de: http://www.heras-santos.net/Publicaciones/Segundas_Jornadas_Innovacion_Docente.pdf

Fernández, D.F; Arco, JL; López Ortega, S y Heilborn, V.A. (2011). Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales. *Revista latinoamericana de psicología*, volumen 43, nº1, 59-71.

García, R; Pérez, F. (2009). Una aplicación web para la identificación de estudiantes de nuevo acceso en situación de riesgo académico (repertorios estratégicos y gestión del tiempo) @tic. *revista d'innovació educativa*, 2, 10-17

Haug, G. (2010): La internalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea. *La Cuestión Universitaria*, 6, 20-29.

Lázaro, L. (2014). *Internacionalización, de la Universidad de la cultura a la de la excelencia*. En Actas del XIV Congreso Nacional y Iberoamericano de Educación comparada. Educación, supranacionalidad y ciudadanía. Educación de ciudadanos en contextos supranacionales: Aportaciones desde la Educación Comparada, pp. 1415-1437. Tomo III

MEC. (2015). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2014-2015*. Catálogo de publicaciones del Ministerio: mecd.gob.es

MEC. (2014). *Estrategia para la internacionalización de las Universidades españolas, 2015-2020*. Documento.

Memoria Proyecto de mejora e innovación docente. Innovaciones y mejoras en el proyecto de Tutoría entre Compañeros. Curso 2014-2015 (2015). Disponible en: http://gredos.usal.es/jsmui/bitstream/10366/126832/1/MID_14_160.pdf

OCDE. (2015). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2015*, informe español.

Topping, K.J. (1996). The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature. *Higher education*, 32 (3), pp. 321-345.

Valle, J. y Garrido, R. (2014). Los flujos de movilidad ERASMUS al término del programa Lifelong Learning y comienzo del Erasmus +. RIESED. *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, Vol.2, nº 3, 37-57.

EDUCACIÓN SUPERIOR, FORMACIÓN DOCENTE, CAPACITACIÓN CONTINUA Y CALIDAD EDUCATIVA. EL CASO DE BAJA CALIFORNIA, MÉXICO

Dr. Gonzalo Cabrera Núñez

Docente de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 022. Tijuana, Baja California

Docente del Centro de Estudios Universitarios de Baja California. Rosarito, Baja California

gcabreranet@gmail.com

Resumen.

En el presente escrito se hace una reflexión de la formación docente en América Latina respecto a las políticas liberales, se anota una breve descripción de cómo se forman los maestros en México, el compromiso que asumen respecto a su entorno educativo el perfil del docente mexicano y las políticas de apoyo federales para el aseguramiento en el crecimiento de la matrícula, originado por la evolución de la economía de mercado con clara orientación industrial, que demanda generaciones calificadas para los mercados de trabajo. Se comenta la necesidad de elevar la calidad de la educación. Y se sugieren respuestas a dos preguntas formuladas: 1. Las condiciones de formación docente obedecen a las líneas y directrices establecidas en el programa educativo estatal? y 2. Cuáles son los retos y desafíos del sistema educativo estatal en Baja California, de frente al contexto económico y social de la entidad.

Palabras clave: Formación inicial, formación docente, capacitación permanente, docente universitario, perfil docente y calidad educativa.

Introducción.

El tema que nos ocupa tiene significado actual, debido a la necesidad de analizar la formación inicial y la formación docente permanente de los docentes. Ante los retos que plantea la educación en los tiempos actuales, el docente juega un papel clave en la formación de las próximas generaciones de ciudadanos y los retos y desafíos de una educación de calidad en Baja California.

La formación docente en América Latina.

El análisis de la formación docente debe tomar el referente de las políticas educativas liberales que han tenido impacto en los sistemas educativos en América Latina, también se debe considerar la privatización de la educación pública y la falta de compromiso de los gobiernos por asumir esta responsabilidad, debido a los mandatos nacionales. Esta falta de compromiso con la educación, hace que los estados nacionales jueguen papeles de reguladores y facilitadores del mercado educativo (Cardelli y Duhalde 2000, p.1).

La problemática de la formación docente siempre se pone en discusión por la segmentación y lo heterogéneo de los países que conforman América Latina, donde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) considera como estrategia prioritaria la formación docente para elevar la calidad educativa en particular y con ello, mejorar los sistemas educativos en general.

Una breve descripción diagnóstica sobre la formación docente en la región latinoamericana refleja que la administración escolar impulsa el trabajo fragmentado, aislado, en soledad, impidiendo procesos reflexivos que puedan presentar propuestas conjuntas o colectivas. No hay una articulación entre instituciones formadoras y actualizadoras de la formación docente. Hay una desconexión entre la formación docente y la capacitación, el perfeccionamiento y la actualización de esa práctica. Las instituciones públicas se basan en la imposición de prácticas y decisiones de forma vertical sin que exista participación de los estudiantes y los profesores.

Las políticas educativas siguen la lógica económica, utilitaria sin considerar las condiciones en las que desarrolla el trabajo docente, de ahí que predomina un desgano docente y la falta de participación colectiva de los profesores. En este orden de ideas, el discurso oficial se vuelve retórico, hueco y simplista ante la realidad de los sistemas educativos que se van separando de la comunidad y sus contextos socioculturales.

Las reformas educativas en la formación docente tienen su sello de fracaso ya que se imponen como paquetes a cualquier contexto y que dejan fuera la participación de los docentes que deben sentir esos cambios como propios y sus propuestas particulares. Si la educación es un proceso histórico concreto no puede ser repetible en otro momento o situación contextual. Estas imposiciones de paquete traen implícito el sello de los organismos internacionales, cuyas sugerencias o recomendaciones ejemplos de reducción de salarios a los docentes, indicadores de desempeño, indicadores costo-beneficio, evaluaciones externas, presupuestos basados en resultados administrativos, sistemas de gestión de calidad, por mencionar algunos. En otras palabras, las reformas se alejan en la mayoría de las veces de la falta de conocimiento de la realidad que se pretende cambiar (Cardelli y Duhalde 2000, p.6).

Para varios autores la formación docente en América Latina sigue siendo una parte de los procesos de reforma económica impuesta por el modelo de economías de mercado, sin tomar en cuenta los intereses nacionales, las condiciones del trabajo docente y las necesidades de las comunidades o sectores populares (Valdés y otros 2004). Se destaca el recuento de la formación docente en los noventa y de ahí la necesidad de generar nuevas formas de realizar investigación educacional por los propios investigadores de la región y de impulsar un programa para América Latina (Messina 1999).

Ante esa situación las propuestas apuntan que los educadores elaboren sus propios procesos de transformación educativa donde se distinga el trabajo en conjunto con participación de los estudiantes y sus comunidades. La construcción de los programas curriculares permita la reflexión crítica de su práctica y sea para mejorarla. El programa curricular debe ser liberador, reconociendo la diversidad reflejado en sus contenidos, esa diversidad recoge la compleja y rica esencia cultural que hace las grandes diferencias cualitativas ante procesos históricos de la región en América Latina y evita los modelos externos de formación docente sin responsabilidad social.

La formación inicial de los maestros en México.

La formación y actualización docente es un tema constante en los planes nacionales y sectoriales de las administraciones públicas en cada sexenio mexicano. Lo mismo ocurre en las entidades del país durante cada periodo administrativo de gobierno y en particular, con la percepción que tenga el titular educativo en las entidades de los estados. El tema preocupa a todos y a la fecha, no existen fórmulas para resolver de fondo los mecanismos que permitan atender a los profesores activos y los que se están formando en beneficio de los programas educativos.

Las responsabilidades son muchas para todos, pero en particular para los directivos, las escuelas normales formadoras, instituciones educativas públicas, escuelas particulares, investigadores del tema y el magisterio nacional, en particular de educación básica. Asunto que tiene un nivel importante para todo el sistema educativo mexicano.

Las dificultades económicas por las que pasa nuestro país, ahora y casi siempre de forma cíclica, la pérdida del poder adquisitivo de la población y eso incluye al magisterio; la población que sigue empobreciéndose y se debate en un sistema muy desequilibrado y con una distribución de la riqueza muy desigual; país con sueldos de sobrevivencia, con un gran desempleo y subempleo; familias que viven de la economía informal; donde miles de personas encuentran un refugio de trabajo y ocupación no calificado. La evasión fiscal es un asunto cotidiano en todos los rincones del país; millones de personas sin expectativas laborales; grandes grupos de población migrante que abandonan sus lugares de origen, dejando una secuela social complicada para los miembros de la familia que se quedan en sus lugares de origen, resultado de lo anterior, existen localidades y municipios muy identificados con cientos de familias disfuncionales y sin protección social.

Si se le agregan las condiciones de trabajo de los profesores que carecen de infraestructura y equipamiento adecuado para desempeñar sus funciones básicas, falta de apoyos para materiales didácticos y con una carga burocrática que tienen que cumplir con estadísticas y reportes que justifican el desempeño de sus actividades, el bajo reconocimiento social y los bajos salarios. La rebeldía de sus alumnos por no aprender, la indiferencia de los alumnos y de los padres de familia por no contribuir al proceso formativo y la competencia de los aparatos electrónicos en los hogares y la agrupación de jóvenes ociosos en las calles, formando bandas y pandillas, que lo mismo les da estudiar o dejar de hacerlo, sin la responsabilidad compartida de los padres y las autoridades locales o estatales que apoyen a niños y jóvenes en su ingreso, promoción o retención en los centros escolares.

Ante esta situación que se vive diario con los jóvenes, el maestro poco motivado tiene que sacar fuerzas de su interior para sentir su vocación de servicio, comprometido con amor y pasión el abrir sus voluntades para atender a niños y jóvenes para que se formen ciudadanos comprometidos con nuestro país. El maestro debe ser capaz de inducir el aprendizaje en sus alumnos mediante estrategias muy diversas y que el conocimiento pueda ser aprendido por ellos sin la fuerza, sin la presión, sin el chantaje, sin regateos o sufrimientos personales. Recibir de los alumnos todo tipo de cuestionamientos indagatorios y ser su fiel acompañante en su proceso formativo hasta que vaya madurando su carácter, sus conocimientos, sus experiencias, sus saberes, a la vez que identifique sus propias necesidades en función de sus propios intereses.

Se puede afirmar que por la gran diversidad de instituciones formadoras de maestros en el país y el sistema de formalización y actualización magisterial es complejo y data desde 1984 donde se inició la enseñanza superior para la formación de los profesores. La demanda de formación magisterial dio como resultado el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y normal (ANMEB) y en 2008 se estableció el Programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio (Pronab). Estos programas, junto con los centros de maestros han sido criticados por la falta de eficacia y su alejamiento de la práctica docente.

Se cuestiona a estos programas de actualización sobre su papel por otorgar credenciales a los docentes presionados por los ritmos impuestos de un sindicalismo; programas con evaluaciones propias sin cubrir estándares externos, con enfoques individuales, desvinculados del ambiente escolar (Latapi 2003, p.12). El maestro sigue atrapado en lo cotidiano, en cumplir con el calendario escolar, llenar informes, asistir a gran cantidad de reuniones, realizar festejos escolares, participar en desfiles, eventos cívicos y reuniones sindicales, convirtiendo al profesor en un persona que ha perdido valor ante la sociedad, sin que se le permita mejorar la atención más individual de sus alumnos y elevar el nivel de aprendizaje de los programas que imparte y dejar pasar las oportunidades de crecimiento profesional.

La seguridad de una plaza de trabajo de por vida, las prestaciones sociales aseguradas y la falta de vocación profesional estarán presentes durante toda la vida laboral de quien se desempeña como maestro y darán un sello distintivo en la práctica docente. En más de las veces, las zonas de comodidad laboral de los profesores no los motiva para seguir enriqueciendo su formación inicial, ni desarrollar nuevas competencias y quedando conformes con sus conocimientos básicos adquiridos en sus centros de formación inicial, formando barreras para nuevos conocimientos y perdiendo la oportunidad de aceptar los cambios que la educación actual exige. Un ejemplo muy evidente es la ausencia de evaluaciones externas al magisterio y la negativa para la acreditación de las plantas docentes y los programas educativos mediante comités externos de expertos independientes.

Los sistemas de formación inicial de los maestros coinciden que deben contemplar 4 componentes: 1.- Una formación humana integral, 2.- Una robusta preparación en las disciplinas que se van a enseñar, 3.- Conocer bien los conocimientos y habilidades asociados con el desarrollo del aprendizaje y, 4.- Una buena inducción a la práctica de la enseñanza (Latapi 2003, pp.15-16). Se debe precisar entonces que la formación inicial del magisterio tenga un sentido universitario, con una experiencia interdisciplinaria, donde practiquen la participación colectiva, la crítica constructiva, fomente el espíritu humano, los valores

universales y se atiendan los estándares internacionales como lo recomienda la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Esa formación inicial del nuevo maestro será gestor, animador y acompañante con sus alumnos incorporando las telecomunicaciones y las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Ya concluida la formación inicial, el maestro se formara en su práctica, donde ajuste su formación académica con sus experiencias vivas, en la interacción con sus alumnos y directivos, con sus colegas, con su comunidad, con sus propias reflexiones. El profesor debe anteponer con humildad su disposición en aprender en la práctica y mejorar con sus alumnos.

El aprendizaje de los maestros está documentado en hallazgos de la neurofisiología y la psicología cognitiva, en su práctica diaria, la pedagogía y las ciencias sociales. Los ambientes de aprendizaje se focalizan en 1.- el conocimiento, 2.- la evaluación y 3.- la comunidad (Latapi 2003, pp.18-22). No se tienen fórmulas de que ambiente es más efectivo para un eficaz aprendizaje de maestros, lo importante es que cada maestro debe generar sus ambientes de aprendizaje bajo su iniciativa personal como profesional de la educación.

La profesión docente en el entorno educativo.

Cuando se habla de profesión docente es más que las tareas a las que se dedica el profesorado dentro de los planteles o instituciones. Hoy en esta época, la concepción de la profesión docente rompe los discursos tradicionales y la retórica de las autoridades ya que, la profesión docente se sigue desvalorando ante la conformación social de un modelo económico que sigue desgastándose junto con la población.

La escuela como institución sigue evolucionando desde hace varios siglos, pero conserva marcadas pautas desde su origen: centralista, seleccionadora, individualista, dispersa, sin conexión en sus comunidades, por mencionar algunas características. En ese sentido, las instituciones educativas deben sacudirse la pesada carga de la burocracia, su tradicional funcionalismo y los enfoques tecnológicos que pierden el sentido humano de la educación. Deben pasar al acercamiento diario con los ciudadanos, la cultura, su contexto y sus comunidades, tejiendo redes sociales más amplias de comunicación, expresar su sensibilidad ante los menos favorecidos o excluidos de los saldos del modelo económico con fines utilitarios. Las escuelas debe ser más solidarias, mostrar su generosidad con la defensa del medio ambiente, la diversidad cultural, la desigualdad, el espíritu de las artes y el respeto por la vida en común. Debe buscar aliados estratégicos que le ayuden a sumar el esfuerzo educativo en todos los órdenes en la formación de mejores ciudadanos comprometidos con los derechos y obligaciones y con el apoyo de los organismos de la sociedad civil y en lo posible atenuar las grandes desigualdades que vive la población. La educación debe transmitirse por las escuelas y sus aliados para todos y lograr ciudadanos participativos en pleno ejercicio de la democracia ante los abusos del poder por falta de saberes.

Como resultado de los nuevos ambientes sociales, la educación de los actuales ciudadanos, demanda una profesión docente más comprometida y participativa, que transformen las viejas estructuras sociales en espacios más dinámicos y progresistas con una participación social amplia en las nuevas formas de convivencia, que se demanda actualmente, donde se valore a las personas, la participación, el ejercicio de la libertad y las responsabilidades sean guiadas bajo decisiones democráticas.

Esta profesión docente requiere de nuevas competencias profesionales, actualización pedagógica, incorporar nuevos elementos culturales, científicos y tecnológicos. En suma, un profesional de la docencia distinto, actualizado, comprometido, congruente, solidario, colaborativo y que sea capaz de adaptarse a los cambios con sus pares y sus comunidades. Las instituciones educativas deben enfrentar este reto con una gran capacidad de modificar y adaptar nuevos conocimientos pedagógicos junto con la llamada profesión docente. Debe generar la construcción de espacios colectivos, donde se sientan ambientes reflexivos, críticos y constructivos junto con la generación de estrategias pedagógicas nuevas para los docentes, cuya meta sea aprender a comprender, interpretar y analizar sobre la enseñanza y la realidad social de las comunidades (Imbernon 2009, pp. 6-7). A partir de esta máxima, se puede derivar otra recomendación

internacional que es la de que los alumnos se enseñen en aprender a aprender y de esa forma generen sus propios aprendizajes.

Perfil del docente universitario mexicano.

Es conocido que el sistema educativo mexicano es complejo debido a su tamaño, a los niveles educativos que atiende, a su diversidad que atiende, las zonas que cubre el servicio y la atención que brinda a núcleos de población muy diversos. La educación que otorgan los centros escolares públicos y particulares se refleja en sus instituciones a través de sus programas, modalidades, infraestructura, equipo y competencia de todo tipo. Para el presente caso, la educación superior como subsistema junto con el profesorado tiene características que lo representa a través de sus funciones y en particular a la formación inicial y de actualización de sus estudios.

Se afirma que en América Latina el desarrollo de la universidad pública estuvo marcado por varios modelos en diferentes momentos históricos, es decir, el salmantino, el napoleónico y el estadounidense, pero siempre el surgimiento y crecimiento se dio en las ciudades principales y asociado a las decisiones del poder estatal y religioso. De acuerdo a la UNESCO, la matrícula tuvo un incremento de 13 millones de estudiantes en 1960 a 82 millones en 1995 y 85 millones para el año 2000 (Rodríguez 2009, p.23).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), para el año 2006 reportó que el sistema educativo mexicano en el nivel superior la conforma más de 2,100 Instituciones de Educación Superior (IES), de las cuales 699 son públicas, eso incluye universidades estatales, tecnológicas, centros e institutos, agropecuarias, culturales y normales. Las IES públicas atendieron para ese año al 67.3% de la matrícula en el ciclo escolar 2005-2006, el resto los atendió las IES particulares. Cálculos aproximados en el sistema de educación superior, para 2006 se contaba con 260,000 profesores. La misma ANUIES destaca que los profesores de tiempo completo supera las 64,000 plazas, el 60% son menores de 40 años, donde el 45% tiene una antigüedad de hasta 4 años.

Años anteriores y según registros del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), en 1996, de los 18,093 profesores de tiempo completo adscritos en universidades públicas, el 60% contaba con licenciatura, el 32% demostró tener especialidad o maestría y solo el 8% había obtenido un doctorado. Esto se puede entender que en su formación inicial los profesores de tiempo completo no contaban la capacitación, y tampoco con el nivel de habilitación para desarrollar investigación.

Es en 1996 donde centran los esfuerzos por atender la figura de la profesión académica, donde colectivos de profesores de la educación superior pertenecen a las IES atendiendo actividades docentes y desarrollando investigación. Así es como van surgiendo las comunidades disciplinarias en diversas áreas y los cuerpos académicos cuya función sería producir, transmitir y adquirir conocimiento. Eso dio como resultado un crecimiento rápido de un mercado laboral que en particular para la década de los 50 y 60 los gobiernos federal y estatales contrataron a cientos de profesionales para dedicarse a la academia, con el fin de atender el crecimiento de la matrícula y los retos que marcaba la globalización y la llamada sociedad de la información. Para los años setenta se crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) otorgando becas a los profesores para estudios de postgrados en el país y en el extranjero, y asegurar la habilitación y permanencia del profesorado en las IES. También surge el Sistema Nacional de Investigadores (SIN) donde estimula con becas económica al profesor-investigador en su productividad y desempeño académico.

Para los años noventa, las políticas educativas centran su esfuerzo por generar estructuras para evaluar a las IES, donde los esfuerzos de las mismas se ve compensada con recursos extraordinarios para ampliar su infraestructura, su equipamiento, la capacitación docente evitando así la salida del profesorado. Un ejemplo son los recursos del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). Las estrategias de permanencia y estímulos siguen a cargo de PROMEP, CONACYT, SIN y los gobiernos estatales con recursos económicos a las plantas docentes de las IES. Se conforma el Comité Para la Evaluación de la Educación Superior (COPAES) con el fin de crear pares académicos y realizar las evaluaciones y acreditaciones de

las IES tendientes a la mejora del desempeño y la calidad académica. Se puede decir, que la evolución de la formación docente ha cambiado a ser parte de un trabajo colectivo con cuerpos académicos, lograr perfiles deseables, vinculación con el exterior, impartición de la docencia y la generación de servicios con la comunidad. (Rodríguez 2009, pp.24-30).

Los docentes y la calidad educativa.

Las tareas docentes la realizan los países sin conexión, en un aislamiento, ya que el común denominador es la falta de comunicación y la ausencia en compartir experiencias académicas entre países. Esta falta de comunicación entre sí, no permite el análisis de problemas respecto a los procesos de enseñanza y sus soluciones en conjunto.

Los ambientes políticos, sindicales, las fricciones entre docentes no permiten abordar de forma integral temas centrales de la enseñanza que pudieran atenderse de forma colectiva y por tanto más eficaz. A lo anterior se le agrega la generación de nuevos conocimientos y uso de nuevas tecnologías, como las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC); conocimientos que están vinculados directamente con la formación y actualización docente. Estos cambios tan rápidos inciden en la eficacia y calidad de los sistemas educativos y en la práctica docente.

Estos nuevos reclamos y exigencias le corresponden a la profesión docente un nuevo estilo educativo y la mejora en la calidad. Entendido el concepto de calidad aplicado a todo el engranaje de los sistemas educativos, sea en profesión docente, infraestructura, aprendizajes, modelos educativos, procesos, planes estratégicos y administración, por citar ejemplos.

Se menciona que la calidad educativa es un concepto aceptado socialmente y que se reconstruye de forma permanente (Silva 2009, p.9). Se refiere a la forma en que se aplica en una realidad específica, ambiente social de cada país y ambientes culturales de las organizaciones. En otras palabras, la calidad se considera una demanda de los usuarios de la educación a los sistemas educativos. La calidad implica cambio, mejora, objetivos, visión, políticas, compromisos, normatividad y en particular la profesión docente debe tener claro lo que representa para involucrarse para aceptar los retos.

El acceso a la formación y actualización de la profesión docente son temas a discutir en todos los países. Los mecanismos siguen con retraso ya que prevalece la influencia familiar, sindical y política donde no seleccionan a los mejores, en detrimento de la formación de generaciones de alumnos sin esperanzas de renovación y vocación de servicio docente.

Las instituciones escolares a través de la formación y actualización docente deben centrar sus esfuerzos en las áreas de pedagogía, investigación y trabajo académico (Silva 2009, p.11) a nivel individual y en conjunto, donde pongan como eje articulador la calidad en la educación, en un sentido amplio y comprometido. Los resultados serán muy evidentes al tener mejor calidad en el servicio educativo para los países con proyectos de desarrollo propios y comprometidos con su población.

Formación y capacitación permanente del docente.

Si bien es cierto que en el docente descansa la responsabilidad de transmitir y reconstruir el conocimiento para que los individuos a formar, se relacionen con la herencia de la humanidad, también debe desarrollar las transformaciones que la sociedad demanda. Ese papel de la educación al reconocerse lo hace también, para el aula de clase como espacio físico y representativo en la recreación de saberes y donde a la vez, se conjuga un gran número de factores que facilitan la enseñanza y el aprendizaje, o bien, surgen problemas relacionados con el proceso educativo entre los actores.

Es entonces que la sociedad le confiere al maestro tareas muy comprometidas desde la óptica social y ética en un sentido social amplio que tiene la educación y en particular la escuela. Este docente desde el punto de vista profesional debe ser autónomo, tener la capacidad de responder a las demandas que plantea la sociedad cambiante, avanzar en las

disciplinas que forman su saber y por la interacción de los actores en las tareas educativas (Camargo 2004, p. 81).

La formación permanente del docente, llamada también capacitación, debe aceptarse como un proceso de actualización que potencia su práctica pedagógica y profesional pertinente y significativa, adecuada a los contextos sociales en que se realiza y las poblaciones que da servicio. El docente como profesional de la educación debe estar capacitado para reconstruir el conocimiento pedagógico a partir de su experiencia diaria. Vista la formación docente de esta forma, concurren aspectos de disciplinas del currículo, el saber pedagógico, la práctica como objeto de investigación y la articulación teoría-práctica.

En el ámbito internacional la formación docente es asociada a la calidad de la educación, la profesionalización docente, la práctica pedagógica y los cambios que demanda los centros escolares. Retomando la referencia de J. Bernardo Toro en Marina Camargo, en la visión internacional, el docente es el eje de la producción material y cultural en las sociedades modernas, es entonces que la educación está llamada a dar respuesta a un incremento de la calidad ante el reto de la modernización social para la construcción de un país justo y democrático (Camargo 2004, p. 83).

La calidad en el servicio docente o desempeño docente se relaciona de forma directa con la formación inicial como en servicio. Los diferentes nombres que recibe la educación permanente, continua formación en ejercicio, perfeccionamiento, formación técnico profesional, actualización, perfeccionamiento, reconversión o desarrollo del personal, es sin duda, una estrategia importante para mejorar la educación, así como el desarrollo personal y la mejora en la práctica pedagógica.

La falta de profesionalización del docente se asocia a la posición del docente frente a otros oficios o profesiones debido a su bajo salario, bajas condiciones de trabajo, por sus participaciones en los ámbitos políticos y gremiales, baja valoración social, pobres resultados en las evaluaciones, resultados bajos en los indicadores escolares y la deficiente formación y capacitación docente. Se pide entonces que la profesionalización del docente se refleje en el mejoramiento de sus condiciones de trabajo y en desarrollo de su capacidad profesional al lograr obtener aptitudes y competencias para desempeñar una buena docencia.

A partir de la aceptación de la profesionalización en la formación docente y su educación continua, el desarrollo de la investigación se convierte en un proceso natural del trabajo pedagógico ya que es una acción formativa y desarrolla a quien la práctica. Esto permite que el docente- investigador construya su propio conocimiento, tenga un desarrollo profesional sostenido, sea autónomo, reflexivo, crítico, compare sus resultados con pares profesionales y contraste los conocimientos mediante su práctica docente. Cuando eso ocurra, el encuentro de nuevos conocimientos guiará al docente a encontrar criterios en la mejora de su servicio docente, reflexionando en su vida cotidiana y generando innovación en el servicio.

La necesidad de aprender como necesidad adicional del docente, los condiciona que esté dispuesto a aprender, es decir, que aprendan antes y durante su práctica docente. El perfeccionamiento en el servicio docente es más aceptado en estos tiempos, ya que con ello logra consolidar su profesionalización, la valorización del saber docente garantiza la superación personal, la aceptación al cambio social, la realización de investigaciones y proyectos, construir nueva cultura en el desarrollo de trabajos cooperativos, enriquecerse con los aprendizajes entre pares, elevar la satisfacción, su autoestima y motivación personal, así como contribuir en la calidad educativa, enriquecer su pedagogía y mejorar su práctica docente (Camargo 2004, pp.89-108).

Educación superior, formación docente y calidad en Baja California.

En los informes de labores del ejecutivo de Baja California, en particular el cuarto informe de gobierno, las líneas que refieren el impulso de una educación de calidad, pertinente, incluyente y que responde a las demandas regionales y la sustentabilidad deja en tela de juicio dichas afirmaciones. El informe destaca que 53 docentes adquirieron la categoría de multiplicadores en 40 centros escolares en beneficio de casi 27,000 alumnos beneficiados.

La formación y la actualización docente en la entidad no deben limitarse en el enunciado del número de cursos impartidos en educación superior bajo el enfoque por competencias profesionales a los docentes y otros cursos más, sobre las evaluaciones a los alumnos en ese enfoque actual. La habilitación y actualización del profesorado es visto como acciones rutinaria en un plan estatal de gobierno y no sus implicaciones directas en beneficio de los alumnos que reclaman y demandan nuevos programas educativos con estrategias pedagógicas emergentes, creativas, innovadoras y con una visión mas amplia de aprendizajes significativos en ritmos e intereses diversos, ante la sociedad del conocimiento interconectada por sistema electrónicos y relaciones de comunicación menos personales en la tradición maestro-alumno dentro del aula. Lo que se debe analizar es el logro alcanzado por los estudiantes en su pertinencia escolar cuando se enfrentan al mercado laboral y la respuesta que tienen ante los problemas que se les presentan a lo largo de toda la vida.

Otro aspecto a destacar en lo que respecta a la escasa oferta educativa de educación superior pública es la entrega de 67 reconocimientos de validez oficial (REVOE) a programas educativos a centros escolares particulares, así como la entrega de 30 nuevos RVOE en las áreas económico administrativas, salud e ingenierías. La falta de compromiso público por diversificar y ampliar la oferta educativa pública de calidad es un síntoma o debilidad educativa estatal y que pone en cuestionamiento la falta de compromiso de los actores escolares como son las universidades públicas, léase por sus siglas la UPN, normales estatales formadoras, UABC, ITT, UTT, el sindicato nacional de trabajadores de la educación y la burocracia educativa.

La acreditación de 76 programas de estudio y los 33 mil 46 alumnos beneficiados en 2011 de las Instituciones de Educación Superior (IES), es otro grito desgañado de éxito escolar de los planteles universitarios en la entidad. Los programas de calidad que enorgullecen a las universidades públicas como la UABC y la UTT son meros números cubiertos de falsas estadísticas manipuladas por áreas de calidad, promoción, difusión y planeación universitarias. La comisión para la acreditación de educación superior (COPAES) es un organismo descentralizado que regula los procesos para evaluar los programas de calidad bajo la decisión voluntaria de cada institución, pero solo emite recomendaciones de la mejora continua. Los dictámenes satisfactorios permiten a las IES concursar por recursos extraordinarios como el programa integral de fortalecimiento institucional (PIFI), tema que pone en desventaja a otras instituciones que no pueden pagar por los servicios de evaluación y acreditación nada baratos.

Las certificaciones y acreditaciones de calidad son viejas prácticas de simulación académica que permiten solo estatus y prestigio a los titulares que buscan el reconocimiento publico personal, otorgado por pares académicos de los organismos evaluadores que pocas veces reflejan el enriquecimiento en los contenidos de las mallas curriculares, el impacto de la incorporación de jóvenes de bajos ingresos a la educación o la colocación de sus egresados en centros de trabajo justo en las áreas que fueron formados.

El déficit de infraestructura escolar en todos los niveles y en particular de educación superior que incluye el equipamiento de maquinaria y laboratorios de practicas de todo tipo, las bibliotecas equipadas físicamente y las bibliotecas virtuales con acceso universal, la ausencia de centros de idiomas, así como la incorporación de espacios acondicionados para el uso de las tecnologías de información y comunicación es otro indicador que impacta la dudosa calidad educativa universitaria. Los software y equipos electrónicos para uso educativo mantiene un rezago en su adquisición y los pocos que existen en planteles carecen de mantenimiento y personal calificado para su operación.

La formación de universitarios, técnicos de educación superior, especialistas y alumnos en postgrados se dice paso en total de 22, 385 en 1991 a 79,661 alumnos en 2010 provenientes de 71 IES, 24 de orden publico y 47 particulares, registrando un total de 759 programas educativos formalizados. La matricula publica representa el 76% y la particular el 24% respectivamente. Cifras importantes pero no suficientes ante los retos que representa la entidad en materia de desarrollo económico y los cambios rápidos que reclaman los mercados laborales de profesionales mas actualizados por las presiones de competitividad y de actualización docente, sobre todo en el manejo de herramientas electrónicas como equipo de computo y manejo de la red y sistemas de comunicación dinámicos.

De los 31 mil 860 millones, 376, 976.96 pesos que ejerció de presupuesto Baja California en 2011 en los ramos 3 al 27, el 58% que corresponde al ramo 14, mismo que se destino a la educación y bienestar social, es decir, 18 mil 700 millones aproximadamente en números redondos. Cifra nada despreciable que se destina principalmente al gasto de operación, donde es absorbido por la nomina regular para el pago quincenal a profesores y personal administrativo y de apoyo, del llamado capitulo 10,000. Los números etiquetan títulos como calidad educativa y fortalecimiento docente como títulos, pero que finalmente poco o nada tienen que ver con el reflejo de una educación de calidad como lo indicamos líneas anteriores.

El mismo desglose del presupuesto da cuenta de situaciones no atendidas y que se reflejan en los informes del ejecutivo del estado donde existen jóvenes no atendidos en el sistema escolar o en calidad de desertores, son los llamados ninis, los que ni estudian ni trabajan y las madres solteras. Estos grupos de población vulnerable debe ser una prioridad en atender por el gobierno estatal a través del sistema educativo y otras dependencias aplicando políticas publicas que compensen estas desigualdades y exclusiones sociales de un estado que presume estar posicionado a nivel nacional en cuanto a competitividad, progreso y desarrollo económico.

Conclusiones.

La formación y la actualización docente en América Latina y en particular México han avanzado, pero pueden mejorar en la medida de las aportaciones de todos los actores educativos. Las políticas públicas también puedan seguir su mejora, pero el actor más importante es el maestro con sus actitud positiva aportando su experiencia y con presupuesto público.

La formación inicial del profesorado en cuanto a la actualización de sus programas formativos es una prioridad, así como la asignación de recursos en infraestructura, mobiliario, equipo e instrumentos de trabajo para la impartición de educación de calidad.

Ante las políticas educativas mexicanas se puede pensar que el modelo académico es propio del modelo humboltiano, donde las nuevas profesiones universitarias renovadas obedecen a las demandas sociales y del sector productivo. (Sigal 2009). Por eso se confirma que las políticas educativas frente a las IES es un asunto diverso y complejo. Los esfuerzos de CONACYT y PROMEP van en el sentido de atender una realidad muy dinámica que el desarrollo económico demanda, presionados por una globalización y la búsqueda del conocimiento ante los mercados laborales emergentes. La nueva formación curricular y la capacitación del docente juegan un papel estratégico en las IES ante una nueva cultura de cambio y mejora.

Grandes tareas vienen donde se tiene que enfrentar la revisión del currículo inicial en la formación del profesor, fortalecer los dominios pedagógico, cultural y científico acordes al modelo basado en el conocimiento recomendado por la UNESCO. Es decir, acentuar los esfuerzos por diseñar programas educativos con el enfoque de competencias para el dominio en el aprendizaje. También eso lleva de la mano realizar esfuerzos conjuntos entre el presupuesto y el profesorado, poner en práctica los conocimientos y habilidades para que el profesional docente desarrolle investigación y mejore su desempeño. Las políticas públicas bajo el compromiso de los actores educativos, deben apuntar a la capacitación permanente del profesorado en todos los niveles, con el propósito de asegurar la habilitación de los programas educativos de calidad.

Los retos y los desafíos educativos en la entidad giran desde la falsa concepción pública de informar que se otorgan cursos a docentes para su actualización sin su impacto en el alumno, la falta de recursos en infraestructura y equipamiento escolar, incluyendo todo tipo de laboratorios y bibliotecas acondicionadas. Pensar que las acreditaciones en automático mejoran los programas educativos en seguir en el engaño burocrático, correr por obtener certificaciones en el sistema de gestión de calidad es continuar perpetuando la idea de universidad fabrica ya fracasada ante una formación mas integral que pone en el centro al alumno y su formación académica, cultural y social que exige las sociedades modernas en un mundo globalizado y comunicado a nivel internacional. En particular, seguir con programas de formación continua al magisterio sin exigir la mejora en la calidad de los resultados reflejados en sus alumnos y

continuar con el juego de intereses y poder que tiene el SNTE y los programas de movilidad laboral y escalafón que de forma individual reclaman los docentes por incrementar sus ingresos vía las becas que logra con los puntajes acumulados de cursos que reciben a los largo de los 12 meses.

Mantener la pasividad y la complacencia oficial que los números en los informes justifican avances es otra falacia ante los resultados de las pruebas como el Ceneval, Enlace y Pisa que señalan con índice crudo la pobreza del todo el sistema educativo y que se va trasladando hasta el nivel universitario en Baja California. La pobre oferta educativa publica universitaria es una omisión grave de la responsabilidad que le corresponde a la función publica en detrimento de la población con necesidades de formación y actualización profesional sean alumnos o docentes activos en la educación, así como la falta de atención a grupos vulnerables como los jóvenes rechazados o desincorporados del sistema escolar, los ninis y las madres solteras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Camargo, M. y otros (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. Artículo en línea. Educación y educadores Universidad de La Sabana, educación.educadores@unisabana.edu.co ISSN (Versión impresa): 0123-1294, Colombia. En: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83400708>. Consulta: Diciembre 8.2015.

Cardelli, J.J. y Duhalde, M.A. (2000). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. Buenos Aires, CTERA.

Formación para la vida. 2011. Cuarto informe de labores. Gobierno del estado de Baja California.

Imbernon, F. (2009). La profesión docente en el nuevo contexto educativo. Ponencia del II Seminario internacional. Nuevos retos de la profesión docente. RELFIDO (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente), Carnicero Paulino y otros (coordinadores), pp.6-11 En: http://www.ub.edu/relfido/docs/NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCENTE.pdf Consulta: Diciembre 8.2015.

Latapi, S.P. (2003). ¿Cómo aprenden los maestros? Cuadernos de discusión 6, México SEP.

Messina, G. (1999). Investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa, OEI, Revista Iberoamericana de Educación, No. 19, Serie Formación Docente Enero - Abril 1999. En: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a04.htm> Consulta: Diciembre 6.2015.

PED 2008-2013. Plan Estatal de Desarrollo de Baja California En: http://www.bajacalifornia.gob.mx/portal/gobierno/ped/doctos/formacion_para_la_vida.pdf Consulta: Diciembre 18.2015.

Presupuesto de egresos del Gobierno del Estado de Baja California. Para el ejercicio fiscal 2011. Gaceta periódico oficial del Estado de Baja California, Diciembre de 2010

Rodríguez, B.A. (2009). El profesorado universitario en México. Ponencia del II Seminario internacional. Nuevos retos de la profesión docente. RELFIDO (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente), Carnicero Paulino y otros (coordinadores), pp.23-33. En: http://www.ub.edu/relfido/docs/NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCENTE.pdf Consulta: Diciembre 11.2015.

Sigal, V. (2009). La universidad y la investigación. Universidad de Belgrano, Buenos Aires. En: http://www.gestuniv.com.ar/gu_02/v1n2a2.htm Consulta: Diciembre 13.2015.

Silva, P. (2009). La profesión docente y la mejora de la calidad educativa. Ponencia del II Seminario internacional. Nuevos retos de la profesión docente. RELFIDO (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente), Carnicero Paulino y otros

(coordinadores), pp.9-11. En:

http://www.ub.edu/relfido/docs/NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCENTE.pdf

Consulta: Diciembre 14.2015.

Valdés, R. y otros (2004). Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003). En:

<http://www.uniube.br/propepe/mestrado/revista/vol04/12/art01.htm> Consulta: Diciembre 7.2015.

Vasconcelos, J. (1923). Discurso pronunciado el día del maestro. Revista Rhela. Vol.7 año 2005, pp.184-192. Tunja, Colombia. En:

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/869/86900710.pdf> Consulta: Diciembre 15.2015.

EXPERIENCIAS DE UN DOCENTE DEL SIGLO XXI

Gloria Rodríguez Morúa
gloriam7@yahoo.com.mx
Instituto Politécnico Nacional

La presente ponencia tiene el objetivo de exponer algunas reflexiones en relación a la experiencia de trabajo como docente, desde hace veinte años, en el Nivel Medio Superior, del Instituto Politécnico Nacional. Los cambios, transformaciones, aprendizajes y retos que se enfrenta un profesor con jóvenes del siglo XXI, quienes son creativos, inquietos, reflexivos y demandantes. Se comparten algunas estrategias que se pueden que usar para solucionar problemas en el aula.

Palabras clave: Reflexiones, experiencia, docente, aprendizajes, alumnos.

El presente texto tiene la intención de presentar algunas disertaciones en torno a las experiencias que he tenido como docente del XXI en el Nivel Medio Superior del Instituto Politécnico Nacional, que todas ellas han sido interesantes y han dejado cantidad de aprendizajes que han impactado en mi vida profesional, y tengo que decirlo, también la personal.

Desde hace veinte años soy docente en el Instituto Politécnico Nacional, justo en este año los cumplí. El tiempo ha pasado tan rápidamente desde que entré por primera vez a un salón de clases en el CECyT 13 "Ricardo Flores Magón", y estuve frente a los alumnos, con cierto temor, angustia y creo hasta un poco de pánico escénico. Ahora a la distancia, me parece increíble mi reacción, pero así fue. Por ello, creo interesante y relevante detenerme a reflexionar: ¿cómo me he transformado desde ese día hasta la fecha? ¿Soy igual desde ese día hasta hoy?, ¿Qué cambios he tenido que hacer para sobrevivir y sentirme satisfecha con el trabajo que realizo con y para los alumnos? Creo han sido muchos y a continuación relataré.

Mi carrera de origen es psicología, y cuando estudiaba el bachillerato, también estudié comercio algunos meses, esto lo hice cuando iba en el primer semestre de bachillerato, lo hacía para tener una alternativa de trabajo cuando fuera en la universidad pudiera tener un ingreso económico. Un día una de las maestras de esa escuela en la que estudiaba comercio, pidió un permiso y me solicitó que me hiciera cargo del grupo, porque dijo que yo era muy buena exponiendo en sus clases. Y así fue, durante tres días fui la maestra del grupo lo cual creo dejó huella en mi mente. Iba a ser la maestra de mis compañeras de clase, lo consideré todo un gran evento. Preparé mi clase, hice láminas y busqué ejercicios para aplicar a mis compañeras, la profesora era de español. Al otro día la maestra me felicitó pues mis compañeras le comentaron lo que había hecho. Ese evento me impactó mucho, pues a veces uno no se conoce o no sabe que uno es diferente.

Después de diez años, cuando había terminado la carrera ingresé a impartir clases al Instituto Politécnico Nacional y la materia que me asignaron impartir era psicología, pues ese era mi perfil.

Y cual va siendo mi sorpresa, no era lo mismo dar clase a jovencitas que eran tus compañeras hace 10 años, los jóvenes a los que impartiría clase habían cambiado, eran rebeldes, no ponían atención, no entraban a clase, etc., ¡Qué les puedo contar a mis compañeros que no hayan vivido en un salón de clases! Esta nueva experiencia no fue tan satisfactoria como en aquella vez cuando yo tenía 16 años, pues desde ese entonces ya habían pasado 15 años, y también yo había cambiado. Tenía la idea de que un maestro tenía que poner orden en el salón, eras buena maestra si tenías control de grupo, y por consejos algunos de mis

compañeros, que ya tenían más tiempo impartiendo clase a jóvenes, que decían “la letra con sangre entra”; “el que manda en el salón de clases eres tú” “No te dejes porque te ven la cara”, creo que fui autoritaria, me excedí en reglas y orden, me fue mal. Y me pregunté ¿Qué pasó? ¿En qué fallé? Si yo lo hacía muy bien antes. Creo hasta me deprimí, yo para esto no sirvo, me dije.

Pero gracias a la retroalimentación con diferentes compañeros, me di cuenta que se tiene uno que preparar para trabajar con los chicos, pues no es lo mismo trabajar con personas que tiene un objetivo claro, como lo era con mis compañeras de la escuela particular, que ya tenían 18 años, y no con jóvenes que están en búsqueda de identidad y en constante cambio. Me di cuenta que tenía que aprender mucho, y no había marcha atrás, a prepararme para mejorar.

Aunque el ser psicóloga, te ayuda, no es suficiente para la docencia, aunque así pareciera, y sobre todo del nivel medio superior, uno puede tener los conocimientos pero las estrategias que se utilizan tanto para manejar el grupo como para que los chicos aprendan, eso no te lo da más que la capacitación, la reflexión y compartir experiencias que uno ha vivido en el salón de clases con compañeros de la escuela, compañeros pares.

Entonces, me dije habrá que capacitarse, no es lo mismo ser psicóloga clínica, que ser docente. Creo que me ayudó mi profesión, porque creo que la postura de toda psicóloga es la reflexión, el cambio, el reconocer que si algo estás haciendo que no funciona tienes que cambiarlo, estoy convencida que eso me ayudo a transformarme.

Considero que el ser docente implica un compromiso muy grande, pues uno impacta a los alumnos de manera definitiva, puede ser para mal o para bien. Y es muy sorpresivo cuando de pronto, te encuentras algún exalumno en la calle y te dice “maestra gracias a usted me hice el hábito de la lectura”, “maestra, gracias a usted elegí otra escuela”, “recuerdo que por usted me encanta el teatro”, “ahora que estoy en la carrera me doy cuenta lo que aprendimos en clase”, etc.

Creo que la satisfacción más grande que reconozco, es saber que uno puede aportar algo a las personas, y sobre todo, lo que uno hace se ve en los alumnos, en su aprendizaje.

La docencia es una profesión, como lo había dicho anteriormente, alterna, diferente que te permite construirte a ti mismo, te construyes y te reconstruyes pues las generaciones son diferentes cada vez, los alumnos cambian, de salón a salón. Al inicio, con frecuencia me pasaba algo muy interesante, ¡me decía lo logré! ¡Logré que los alumnos estuvieran tranquilos, se interesaran y participaran! Y de pronto en otro salón cambiaba la situación, estaban desinteresados, descubrí y aprendí, poco a poco que tenía que planear actividades pero tenía que ser flexible pues los grupos cambian de salón a salón. Me di cuenta que los grupos son diferentes, precisamente porque están conformados por personas, cada grupo tiene su propia personalidad, y eso se debe utilizar como un aspecto relevante, no para marginarlos o pelearse con ellos, tratando de hacerlos similares o etiquetarlos, e intentar cambiarlos, más bien para ayudarlos, ver precisamente esa diferencia como una fortaleza a utilizar.

En alguna ocasión asistí a un curso en donde el facilitador nos planteaba que cuando teníamos una situación difícil sin resolver, nos decía tu problema será tu guía”. Y, lo decía parafraseando decía Milton Erikson, (Robles, 2000) pues él decía cuando tienes identificado el problema ya sabes lo que tienes que resolver. Y así lo retomé para clases, cuando un grupo está inquieto quiere decirte algo ¿y qué me dice? Me dice que tiene que moverse, tiene que hacer actividades tiene que conversar, que platicar. Alguna vez un alumno me dijo “la recuerdo mucho maestra, porque a veces nos veía y me imagino que usted pensaba, estos están muy aburridos hay que moverlos”, y sí, así era.

De ahí que cuando se me pregunta ¿que se requiere para ser docente?, creo que definitivamente capacidad de cambio, estar convencido que uno tiene que renovarse constantemente, ¿de qué manera? Capacitándose para poder adaptarte a las nuevas generaciones que sabemos el cambio es una constante, pues si nos quedamos con la idea de que los alumnos tienen que cambiar y adaptarse a nosotros, creo que tendremos muchos problemas.

Creo que hasta aprender acerca de los cambios que ha habido en lenguaje de los jóvenes, a veces existen palabras que yo ya no entiendo, que son comunes entre los alumnos, que a veces escucho en los pasillos, pero no las comprendo, y ya en el salón de clase no desaprovecho la oportunidad para actualizarme, ¿Con qué intención? Pues con la intención de romper la brecha generacional, para crear empatía, para poder tener pláticas con ellos menos informales. ¡Otro gran aprendizaje!

Y sobre todo, ahora con el uso de las TIC, es primordial que nos acerquemos a aprender las nuevas tecnologías, es un nuevo lenguaje, que soy de una generación que no nació con estas tecnologías, he tenido que aprenderlo para poder utilizar la tecnología como ellos la utilizan, poder hablar también su lenguaje, que considero es una manera también de acercarte a ellos.

Recientemente asistí a un congreso en donde hicieron la pregunta ¿cuál ha sido tu mayor transformación como docente? y en tono de broma contesté “transitar de la inflexibilidad a la flexibilidad, y en eso estoy” contesté.

La flexibilidad es un aspecto importante para un profesional de la docencia, pues es importante darse cuenta que las reglas rígidas exigen un rompimiento, sobre todo en la etapa de desarrollo que están los jóvenes con los que trabajamos; reglas difusas crea una sensación de ignorancia, pero las flexibles permiten un libre transitar en el salón de clases pero con claridad entre docente y profesor de tener certeza de qué es lo que se puede hacer y qué es lo que no se puede hacer. (Minuchin, 2004)

Flexibilidad para cambiar manera la de evaluarlos, por los múltiples problemas que enfrentan nuestros jóvenes; para entender que soy una figura muy importante para ellos, que probablemente sea la única persona cercana en este momento. En mi escuela se hace evaluación del docente al finalizar el semestre, y todavía tengo presente un comentario de un alumno al evaluarme “la maestra es exigente, pero creo que es lo que necesito”, y es cierto, considero que es mejor que le llames la atención a que lo ignores, cuando le hablas o le llamas la atención, estás diciéndole que lo ves, que existe para ti. A veces eres la única persona que lo hace.

Otro aspecto que considero primordial para la práctica docente es ser creativo, buscar actividades novedosas, actuales y contextualizadas para los jóvenes para lograr llamar su atención. Ese es un aspecto que es muy útil, y creo que es lo que más me gusta de ser docente, pues me permite renovarme, ya que constantemente busco actividades, las adapto, las cambio, las rediseño. Es pensar en ellos, en su contexto que les va a llamar a interesar. Realizar un actividad, modificarla, rediseñarla, ver cómo un ejercicio que realizaste y te funcionó perfectamente, en otro grupo no, y partiendo de ese aprendizaje con ese grupo ¿Cómo hacer para transformarlo? Cada ciclo escolar es todo un reto ¿Cómo serán los alumnos? ¿Qué actividad voy a planear para el primer día?, alguna vez una alumna me dijo “con usted siempre pensamos, ahora qué vamos hacer”. Y sí me gusta que hagan cosas diferentes, teatro improvisado, canciones, videos, poemas, que escriban, etc.

De ahí que considero que lo que se requiere para ser un profesional para la docencia es el querer aprender, como diría Charles Chaplin, “aprender como si fuéramos a vivir para siempre”, y sí, esa ha sido mi postura a lo largo de mi carrera como docente, un aprendizaje permanente, en todas las áreas, de ahí que me he incorporado a todas las actividades de formación, con la idea de aprender. Podría ponerme en la postura de que ¡tengo 20 años como docente, qué me pueden enseñar! Creo que uno siempre aprende cuando asistimos a los cursos, si no aprendes algo recuerdas de lo que has hecho en clase, y lo vuelves a implementar, por supuesto, de manera diferente.

A lo largo de mi carrera he realizado diversos cursos, diplomados, especializaciones en torno a la docencia. Cada uno de ellos con la idea de mejorar la calidad de trabajo que realizo. Todos han sido enriquecedores. El diplomado en Formación Docente para el Nivel Medio Superior del IPN, me impactó pues en el revisé de manera vivencial a mis profesores, que uno enseña cómo le han enseñado. Qué había diversas maneras de ser docente, pero que lo importante no era el

que enseñaba, sino el que aprendía. Ahí me di cuenta de la relevancia de tomar en cuenta a los alumnos, sus estilos de aprendizaje, contexto, intereses y motivaciones.

Fue importante percatarme que el personaje central en esta historia de la educación, es el joven, no el docente, los reflectores debe dirigirse hacia ellos, pues nos interesa que ellos aprendan. Y eso hace que cambiemos de modelo de profesor también. Tenía entonces que convertirme en un profesor que guiara, que creara ambientes para que el conocimiento surgiera.

En alguna ocasión cuando estaba en ese diplomado vi una película que me impactó se llama "lugares comunes", (Aristarain, 2002) y tiene mucha relación con las lecturas realizadas que hicimos, uno de los personajes principales era un profesor jubilado que también hacía reflexiones en torno al trabajo que había realizado y daba consejos a una nueva generación de docentes, les decía que la única estrategia que podía sugerir era: "hay que hacer que nuestros alumnos acudan a esos lugares comunes, que los llevarán al realizarles las preguntas que han estado desde que el ser humano empezó a razonar ¿qué, cómo, cuándo, por qué, para qué, dónde?". Creo que esa reflexión del personaje me transformó, pues cambia mi postura, me pone como guía, me invita a llevar a mis alumnos hacia la reflexión, hacia el pensar y razonar.

Llamó mi atención esa postura que nos sugiere el protagonista de la película que mencioné, es la misma estrategia que tiene el modelo del IPN, y que se nos planteó en el diplomado del Nuevo Modelo Educativo del IPN, de hacer que el alumno se conozca a sí mismo, a través de la pregunta, de cuestionarlo, ¿curioso no?, la Mayéutica, es el método Socrático, es hacer que el conocimiento surja del alumno y no al revés. (Gardner, 2003)

Finalmente, creo que la transformación viene de uno mismo como docente, que se tiene que tener conciencia que uno debe renovarse, pues puedes cursar diplomados, cursos, especializaciones, pero no ponerlo en práctica en el aula, de ahí que es relevante detenerse a pensar ¿Quiero hacer siempre lo mismo o cambiar? Y esa ha sido mi postura en esta historia como docente en el Instituto Politécnico Nacional, de constante renovación, de permanente aprendizaje y cambio. Por ello, toda una aventura, con todas las características de una aventura... interminable. Esto me recuerda la frase de Heráclito, un filósofo griego que decía lo único certero en la vida es el cambio (Gardner, 2003), y es cierto, si mis alumnos cambian, son diferentes cada vez, estoy obligada a cambiar con ellos.

BIBLIOGRAFÍA

Aristarain, A. (Dirección). (2002). *Lugares comunes* [Película].

Gardner, J. (2003). *Mundo de Sofía. Novela sobre la historia de la filosofía*. México: Patria.

Minuchin, S. (2004). *Técnicas de terapia familiar*. Argentina: Paidós.

Robles, T. (2000). *Terapia cortada a la medida y envuelta para regalo*. México: Instituto Milton Erickson.

LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN CONTINUA A NIVEL DE CENTRO

Glòria Vericat i Beltran

gloria.vericat@uvic.cat

maestra CEIP Bernat Desclot de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona) i doctora en educació inclusiva y atención socioeducativa a lo largo del ciclo vital por la Universitat de Vic (Barcelona).

Resumen:

La reflexión-acción sobre la práctica educativa es inherente a la experiencia docente. En nuestras tareas habituales estamos continuamente reflexionando sobre lo que estamos haciendo.

Esta reflexión puede compartirse a nivel de claustro y servir de base para un programa de formación del profesorado desde el centro educativo y para el propio docente, donde todos los y las docentes participantes tenemos un papel protagonista.

Se trata de enriquecernos mutuamente con nuestras experiencias y dar voz y valor a la experiencia y al potencial formativo de los miembros de una concreta comunidad educativa.

En mi experiencia docente, he propuesto esta práctica en los dos últimos centros docentes donde he trabajado, teniendo una buena acogida.

Palabras clave

Educación, formación del profesorado, reflexión-acción

1.-Formación permanente y agentes responsables

La formación permanente del profesorado responde a una necesidad individual de mejorar y realizar de manera adecuada la propia tarea. Esta necesidad individual se transforma en conjunta ya que las personas docentes trabajamos en equipo en el seno de los centros educativos. En este sentido, si queremos que la formación del profesorado contribuya a la innovación y mejora del sistema educativo, ésta deberá contextualizar preferentemente en el entorno cotidiano del propio centro educativo, posibilitando de esta manera, tanto el origen como la aplicación a nivel institucional de los necesarios cambios organizativos y curriculares (Luís y Romero, 2007).

De acuerdo con este planteamiento, la formación permanente del profesorado debería abarcar las capacidades, habilidades y actitudes propias con una metodología que permitiera y fomentara el trabajo en equipo y que podría basarse en los siguientes pilares (Imbernón, 2007):

- a) Aprender de forma colaborativa, dialógica y participativa.
- b) Establecer una correcta secuencia formativa de acuerdo con los intereses y capacidades de los participantes.
- c) Aprender desde la práctica, mediante la reflexión y resolución de las situaciones planteadas.
- d) Aprender desde un ambiente de colaboración, diálogo interprofesional e interacción social.
- e) Elaborar proyectos de trabajo conjunto.
- f) Superar las reticencias al trabajo colaborativo.
- g) Conocer las diversas culturas o tendencias presentes en las instituciones educativas para evitar conflictos entre el personal docente.

La responsabilidad de un marco que posibilite la formación permanente recaen las autoridades educativas como máximas responsables del sistema educativo. No obstante, las personas docentes deberíamos sentirnos plenamente protagonistas de la formación permanente. En esta línea Montero (2006: 175) califica como «asignatura pendiente» de la

política de formación permanente del profesorado la falta de consideración del personal docente como «sujeto de la formación permanente» en lugar de ser considerados como «objetos a transformar».

En los sentidos apuntados, y pensando en la propia trayectoria, los agentes de la formación permanente, los protagonistas, deberían ser las y los docentes que acompañados del asesoramiento y orientación de otros profesionales asumen el compromiso de dinamizar una formación vinculada a la práctica.

Por otra parte, las políticas educativas de formación permanente deberían considerar la corresponsabilidad en las acciones de formación, y procurar una formación vinculada a la realidad de cada centro. El equipo de profesorado de los centros educativos en los que he estado en estos últimos diez años hemos compartido acciones de formación en los ámbitos lingüísticos y de programación por competencias. Buena parte del profesorado hemos participado en las acciones de formación en el propio centro, de acuerdo con las recomendaciones de la administración educativa, en el curso indicado -caso mío- o en otros cursos, de acuerdo con la programación de cada centro:

- a) Curso 2005/2006. "La evaluación de la lengua catalana".
- b) Curso 2009/2010. "El programa de inmersión lingüística en el contexto multilingüe actual".
- c) Curso 2011/2012. "Las competencias en el currículum".
- d) Cursos 2013/2014 y 2014/2015. "Impulso a la lectura"

La formación en el centro puede complementarse con una formación personal, de acuerdo a los intereses individuales, que es compartida en otros espacios y con otros docentes de realidades diversas. En este sentido, he participado de acciones formativas en diferentes ámbitos:

a) Universidades de verano: Universidad Abierta de Cataluña, Universidad Ramon Llull y Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

b) Movimientos de renovación pedagógica: Asociación de Maestros Rosa Sensato.

c) Colectivos docentes: Movimiento Cristiano de Maestros y Profesores.

d) Programas universitarios de formación del profesorado: Universidad de Barcelona, Universidad Politécnica de Cataluña y Universidad Nacional de Educación a Distancia.

e) Sindicatos docentes: Asociación Nacional de Profesores de Enseñanza en colaboración con el Ministerio de Educación

Estas acciones formativas han tratado sobre temas muy diversos:

- a) Aspectos didácticos y metodológicos.
- b) Aspectos pedagógicos y psicológicos.
- c) Las relaciones entre la familia y la escuela.
- d) La resolución de los conflictos.
- e) Educación en valores y Derechos humanos.
- f) Educación para la ciudadanía.
- g) Nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- h) Filosofía.
- e) Política europea.

Ambas acciones, la formación compartida del claustro y la formación personal, acompañan y orientan la reflexión sobre la práctica.

2.- Modelos de formación permanente

La formación permanente, en la realidad de nuestro sistema educativo, ofrece unas posibilidades muy amplias, tanto en la tipología de los cursos, en las instituciones que las ofrecen, como en su orientación y contenidos (Imbernón, 1999) o en relación a las motivaciones de los mismos (Yus, 1999). Se puede establecer la siguiente clasificación:

a) En relación a la tipología, nos encontramos con cursos de larga duración, cursos de corta duración y formación centrada en la escuela.

b) En relación a las instituciones que las ofrecen, actualmente es amplio el número de instituciones, asociaciones y movimientos que ofrecen cursos de formación permanente del profesorado; de este conjunto se puede destacar:

- Las Administraciones Autonómicas.
- Las Administraciones Locales.
- La Administración del Estado.
- Las Universidades.
- Los movimientos de renovación pedagógica y las asociaciones de profesores.
- Otras instituciones públicas y privadas.

c) En relación a su orientación y contenidos, en el caso del sistema educativo español, ambos aspectos se han centrado, durante décadas en un modelo de formación de orientación individual; posteriormente, con la configuración autonómica del Estado y la institucionalización de la formación ha pasado a un modelo de formación de carácter institucional. El modelo actualmente predominante es el de mejora y desarrollo del currículo; paralelamente se abre paso un modelo de investigación o de indagación.

d) Finalmente, en relación a las motivaciones, se puede hablar de dos tendencias que se identifican con la renovación y la reproducción. La primera implica una evolución hacia modelos de formación comprometidos y vinculados a las diferentes problemáticas docentes. La segunda conlleva modelos de formación poco comprometidos, de carácter esencialmente informativo y desconectados de la práctica docente cotidiana.

La amplitud de la formación permanente la podemos observar, también, en las perspectivas sobre las que se articula ésta a nivel internacional. Hernández (2007) indica las siguientes:

- Favorecer el rendimiento de cuentas. En los sistemas educativos, en los que una de las funciones importantes de la escuela es el rendimiento de cuentas de acuerdo con los resultados del alumnado obtenidos en pruebas estandarizadas, tanto la formación inicial como la permanente del profesorado, se dirigen a que el profesorado oriente su enseñanza hacia la mejora de los resultados que se reflejan en este tipo de pruebas.
- El mantenimiento de la actualización pedagógica, mediante los seminarios, los grupos de trabajo, las escuelas de verano, las conferencias o la asistencia a congresos.
- Contribuir a la autoría del profesorado. Desde la década de los ochenta del siglo pasado, con el movimiento de investigación-acción, se ha favorecido que el profesorado indagara sobre su propia práctica.
- Generar saber pedagógico, a partir de grupos y seminarios que se han constituido para reflexionar e investigar sobre las prácticas en las aulas y los centros educativos.
- Vincularse mediante la creación de redes, con el fin de tender puentes entre las universidades y los centros docentes.
- Apoyar un proyecto de reforma educativa. Después de una reforma educativa, los poderes públicos suelen ofrecer un abanico de propuestas de formación para que el profesorado sea partícipe y se vincule a un proyecto de reforma.

3.- La reflexión-acción como elemento de formación permanente

El aumento de la propia reflexión es muy importante para la práctica docente, ya que mediante esta podemos ampliar nuestro horizonte social y construir una relación diferente con la vida, el trabajo y la creatividad (Dahlberg, Moss y Pence, 2005).

La reflexión no es el trabajo individualista de la mente como si fuera un mecanismo de especulación; sino que, por el contrario, supone y prefigura las relaciones sociales. De esta manera la reflexión no se convierte en un proceso mecánico sino un proceso creativo de construcción de nuevas ideas; constituyendo una práctica que expresa «nuestro poder para reconstruir la vida social participando en la comunicación, la toma de decisiones y la acción social» (Kemmis, 1999: 105).

La reflexión-acción de la propia práctica docente se convierte en una continua conexión con las motivaciones de la propia vocación. Mi vocación se encuentra ligada, por un lado, a deseos infantiles y modelos de maestros de la infancia y, de la otra, a una evolución y madurez de la propia personalidad.

Una vez en la Universidad, esta vocación se va consolidando y entra en diálogo con la realidad de la función docente, ya sea mediante la experiencia del mismo profesorado universitario, ya sea mediante las prácticas docentes, que en mi caso realicé en los tres cursos de los estudios de la diplomatura de magisterio.

Luego, una vez se inicia la carrera docente, este diálogo se acaba consolidando en una reflexión-acción sobre la propia práctica docente. Diferentes aspectos contribuyen a esta situación dentro del centro educativo. Entre ellos podemos destacar los siguientes: a) el mismo día a día de las aulas; b) las conversaciones y los intercambios con los otros miembros del claustro; o c) la participación en cursos de formación. En mi caso, además, esta reflexión se ha visto complementada con los estudios de la licenciatura de psicopedagogía, justo tras finalizar la diplomatura de magisterio y, unos años después, con el inicio del programa de doctorado.

Paralelamente, fuera del centro educativo, otros aspectos invitan también a esta reflexión de la propia práctica docente. Los temas educativos se convierten temas de conversación generalizada tanto en el ámbito más estrictamente familiar como en el ámbito de las relaciones sociales. Los diferentes medios de comunicación tratan diferentes aspectos del entorno educativo, ya sea desde el ámbito de la información o el comentario, ya sea desde la divulgación o desde la ficción.

Las conversaciones en torno a la educación, sea desde el ámbito que sea, se encuentran, pues, muy presentes en nuestro entorno social y nos permiten diferentes enfoques y planteamientos en la reflexión de nuestra práctica docente.

De una manera general y abstracta, se puede hablar de tres tipologías de hacer docente (Contreras, 1999 y Rozada, 1997): el técnico, el investigador y el intelectual. El primer modelo concebiría la docencia como un atributo o estado donde se desarrolla el papel unilateral del experto, sin injerencias. El segundo la concibe como una reflexión sobre la práctica. Finalmente, desde el tercer modelo se concibe como una participación en la acción política transformadora de la sociedad.

Mi concepción de la docencia, sin perder de vista el compromiso social de la educación en la mejora continua de las condiciones de vida individuales y sociales, se encuentra ligada a este segundo modelo de investigación y reflexión, en el sentido de deliberar desde la incertidumbre en torno a la forma de actuar en cada caso.

4.- La formación que nace de la práctica reflexionada

La reflexión que nace de la práctica nos permite exteriorizar nuestra visión personal sobre unas cuestiones determinadas. La puesta en común de estas reflexiones con el resto de compañeros y compañeras de claustro posibilita el contraste de opiniones y permite formular propuestas innovadoras o de mejora. La puesta en común enriquece la propia opinión personal. La amplitud de miras conlleva poder contemplar mejor cualquier aspecto o cuestión que se plantee en el centro escolar o que afecte a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La reflexión sobre la propia práctica se encuentra presente, de una u otra, en la trayectoria profesional de todos los y las docentes. El distanciamiento es el que mejor nos permite observar esta reflexión.

La propuesta formativa presupone un proceso de reflexión anterior a nivel de claustro. La formación desde la práctica reflexionada se convierte, pues, una opción comprometida y decidida que, desde la humildad y la sinceridad, pretende que un conjunto de personas aporten, de forma coherente, lo mejor de sí mismas en beneficio de todo el centro.

La formación que nace de la práctica reflexionada nos permite sistematizar, valorar y compartir esta reflexión sobre la práctica que siempre acabamos haciendo. La sistematización, la valoración y la puesta en común dan un valor añadido a nuestra reflexión. Este se manifiesta, al menos, de dos maneras. Por un lado, aportando conocimientos a nuestros compañeros y compañeras docentes. De otro, posibilitando la innovación de la práctica en beneficio de nuestro alumnado.

5.- Una propuesta de formación del claustro

En mi práctica docente, en mi anterior destino (CEIP Col-legis Nous de Mollet del Vallès, donde estuve nuevo cursos escolares), tuve la oportunidad de participar en el diseño del proyecto de convivencia de centro, en paralelo con la elaboración de mi tesis doctoral.

Una propuesta concreta conlleva un trabajo en equipo del personal docente del centro. Este trabajo en equipo genera unas reflexiones. Éstas, a su vez, suelen mostrarnos aspectos a mejorar o aspectos en los que se hace necesario profundizar más.

Este contexto nos presenta un escenario propicio para plantear una propuesta de formación permanente a nivel de un centro educativo.

Este planteamiento partió de una encuesta. La necesidad y la conveniencia de esta formación se ponen de manifiesto en la respuesta a las preguntas de los y las docentes de mi anterior escuela.

La encuesta de los docentes aporta los siguientes argumentos justificadores de una formación a nivel de claustro:

a) La reflexión necesaria no se realiza a lo largo de los estudios universitarios.

b) El carácter innovador de las metodologías y los recursos que conllevan la necesidad de reciclarse.

c) La necesidad de formación de la vertiente emocional.

La encuesta también pone de manifiesto dos aspectos que pueden dificultar o dejar sin sentido esta posibilidad de formación:

a) La falta de tiempo y, también, de espacio o ámbito propio.

b) El peligro de que las experiencias negativas de una persona puedan llegar a hundir las propuestas positivas de otras.

Una propuesta de formación docente ha de tener muy presentes las consideraciones derivadas de la encuesta. El planteamiento inicial de la propuesta se realiza desde el campo de la reflexión. En este sentido, se pretende plantear unos parámetros mínimos y necesarios para que la reflexión se vaya produciendo y, desde donde se puedan generar nuevas acciones.

Una propuesta de formación a nivel de claustro constará, por lo menos, de los siguientes apartados: definición; objetivos; requisitos de participación y aplicación; fases y calendario; metodología; contenidos mínimos; contenidos opcionales; evaluación y seguimiento.

Las características de este proceso son las siguientes:

a) El nombre de programa de formación del profesorado responde a su concepción como un elemento muy importante que se debe encontrar insertado dentro de la planificación y programación del centro.

b) El programa de formación se escribe en el marco de un centro docente porque está relacionado con la cotidianidad de un centro docente concreto. Se trata de formarse, reflexionar e innovar desde la propia práctica.

c) La participación de los y las miembros del claustro es libre. Esta libertad de participación es correspondiente con el carácter voluntario de la formación permanente. El carácter libre de esta participación no es un obstáculo para lograr una participación plena. Una formación de calidad, donde se combine el rigor conceptual con la libre participación y reflexión, y donde el producto final acabe virviendo en la innovación de la práctica y en la mejora del centro, puede ser capaz de generar una fuerza atractiva que fomente la participación verdadera mucho más allá que cualquier imposición normativa.

d) El carácter abierto de la formación que se propone está muy relacionado, tanto con la participación, como en el contenido y la calidad de la misma. La libertad en la participación conlleva la necesidad de que el profesorado es posible, tanto incorporar al programa, como abandonarlo, cuando lo considere necesario dadas las circunstancias. Las altas y bajas pueden ser voluntarias, en el caso de responder a la libre decisión de la persona, o forzadas, en el caso de ser consecuencia de un cambio de centro docente. El contenido y la calidad de la formación dependerán, en buena medida, del deseo libre de participar, del convencimiento autónomo de la necesidad de participación, de la disponibilidad y de las aportaciones de los propios participantes. La reflexión sobre la propia práctica nos posibilita que todos los y las miembros del claustro podamos recibir, a la vez, formación y ofrecerla. Se trata de una formación entre iguales, donde las personas que compartimos el ejercicio de la tarea educativa seamos capaces de intercambiar nuestros saberes prácticos y teóricos, y de complementarnos las carencias para avanzar y evolucionar con el fin de ofrecer un proyecto educativo de mayor calidad y de innovar en la práctica diaria.

e) La duración plurianual del programa deriva de los objetivos y finalidades del mismo. Nos encontramos ante un proceso largo, que pide continuidad y que tiene una temporalidad indeterminada. Las posibilidades, al tiempo necesidades, de revisión y mejora no discuten esta vigencia indeterminada.

Paralelamente, se pueden enumerar como objetivos los siguientes:

a) Ofrecer un espacio específico para la formación permanente del profesorado.

b) Potenciar la reflexión-acción como una metodología que nos anima a la mejora constante de nuestra labor docente. La acción y la reflexión sobre la misma nos son útiles a nosotros mismos y también para los otros integrantes del centro, ya que nos permiten, por un lado, compartir las inquietudes y las dudas, y por otro, ir haciendo camino para superarlas.

c) Posibilitar la innovación de la práctica docente. Esta posibilidad es una de las consecuencias directas de este programa de formación permanente. Este programa pretende, por un lado, formar a los participantes en el mismo, y por otro, devolver esta formación en el centro. Uno de los ámbitos donde retorna esta formación es en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

d) Mejorar la dinámica del centro. Otro de los ámbitos donde la formación recibida vuelve al centro es el de las relaciones interpersonales, que más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se producen en el mismo.

e) Conseguir una más plena identificación del profesorado con el centro. La relación laboral y profesional es una parte de nuestra vida. Cuando más implicados y satisfechos sentimos en este ámbito, mejor nos encontraremos en todos los aspectos de nuestra vida.

La participación en este proceso viene determinada por la pertenencia al centro. La razón de esta pertenencia va ligada al hecho de encontrarnos ante un proyecto de participación de centro, que surge del mismo centro y encuentra sentido en él. Esta pertenencia sería, pues, el único requisito de participación. El requisito de pertenencia puede comportar cambios en las personas participantes. La concepción plurianual del programa de formación conlleva que las altas y bajas sean normales, ya que la realidad de los claustros de los centros docentes muestra, como mínimo, una cierta renovación cada curso escolar. El cambio de centro escolar necesariamente presupone la salida o la posibilidad de acceso al programa de formación. Evidentemente, una persona que haya participado durante varios cursos en este programa y luego cambie de centro llevará siempre, dentro de ella, todo el camino ya hecho y la reflexión que del mismo se deriva. Y aunque, en cierto modo, pueda continuar vinculada o ligada al proyecto que ha ayudado a construir, y de lo que siempre formará parte, su realidad concreta y sus entornos son otros.

El programa de formación se prevé con una duración plurianual. Esta plurianualidad tendría un carácter abierto. En principio no se señala una fecha de finalización. Esta dependerá de las voluntades de las personas participantes. El programa se estructura en tres fases diferentes -inicio, desarrollo y valoración- que se pueden ir enlazando en espiral, renovándose a sí mismas. La incorporación posterior de docentes en la escuela debe permitir pasarelas continuas por tanto de que todos los que quieran participar en el programa de formación pueda hacerlo.

6.- Conclusiones

El buen funcionamiento de un centro docente se puede lograr de varias maneras. La dinamización es una de ellas. Un centro que no sea dinámico acaba entrando en un círculo de rutinas y dejadeces, donde muchas cosas y muchas relaciones se hacen o se establecen sin ningún sentido. La dinamización de un centro docente se convierte en un elemento consustancial para el buen funcionamiento del mismo.

La reflexión-acción, inherente a la propia práctica docente, nos posibilita un escenario ideal para canalizar energías y esfuerzos con el objetivo de conseguir una continua dinamización del centro, en el sentido apuntado al final de la primera conclusión. La reflexión-acción adquiere una dimensión especial cuando se comparte con el resto de docentes de los claustros.

Aunque el centro no disponga de unos mecanismos específicos al efecto, la reflexión-acción de la propia práctica y la puesta en común, con el resto de compañeros, de las inquietudes, las propuestas, las programaciones, las anécdotas, las satisfacciones o los problemas, se convierten en realidades cotidianas y comunes a todos los centros. La formalización de esta cotidianidad es la que permite dinamizar la vida del centro. Esta formalización, lejos de añadir cargas y obligaciones sin sentido a los docentes, permite que la realización de la propia práctica enriquezca y anime la práctica del resto de compañeros. Esta

comunicación se produce en cadena y en todas las direcciones, afectando de esta manera a todos los y las docentes del centro que quieran participar.

La posibilidad de compartir la reflexión-acción de la propia práctica permite el trabajo en equipo. La puesta en común de esta práctica conlleva, necesariamente, un trabajo en equipo. Si esta puesta en común se realiza de una manera sincera, pausada, respetuosa y en todas las direcciones, el trabajo en equipo se produce de manera animada, beneficiando a todos sus participantes y contribuyendo a la mejora del centro.

Estos beneficios y mejoras son bien visibles en los ámbitos de la formación permanente y de la innovación educativa. Ambos ámbitos experimentan un fuerte impulso en la vida del centro cuando todo el claustro o una parte del mismo trabajan en común. El trabajo en equipo, en estos casos, termina dando un valor añadido a la simple suma de trabajos individuales. La situación es muy similar a la que se produce en las carreras ciclistas y en las carreras de atletismo. Las largas distancias se recorren mejor y más rápidamente en grupo. El trabajo individual termina acusando cansancio, desánimos y fatigas, que son lógicas cuando una persona tiene que afrontar de manera aislada todos los obstáculos. La fuerza del colectivo reparte las cargas y los ánimos, y el impulso decidido de todas las energías conlleva que sea más fácil y rápido llegar al objetivo final.

La formación continuada tiene una vertiente individual incuestionable, que es inherente a las propias motivaciones y en la forma de ser de toda persona. Más allá de esta vertiente individual, se plantea una vertiente colectiva, que adquiere un significado especial cuando se plantea a nivel de centro docente para intentar dar respuesta a una necesidad o inquietud planteada en el mismo. La participación conjunta en esta formación de la totalidad del claustro o de un número significativo de docentes conlleva que los resultados de la formación sean visibles en un proceso de transformación del centro, ya sea a nivel organizativo o de innovación de la práctica docente.

La reflexión conjunta posibilita que los y las docentes hablamos de estas cuestiones y que se propongan o adopten actuaciones concretas a nivel de claustro. La innovación educativa es consustancial al paso del tiempo. Tanto el desarrollo de la propia trayectoria profesional, como los cambios que se producen a nivel social, conllevan que la innovación acabe siendo una realidad en todos los centros, ya sea de manera más esporádica, o de manera más coordinada y planificada. Esta innovación goza de una consideración especial cuando responde al planteamiento conjunto de un grupo o de todo el profesorado del centro.

La implicación de todo el profesorado del centro en un proyecto de trabajo en equipo posibilita que los resultados de ese proyecto sean recibidos por todo el alumnado, y la acompañen a lo largo de toda su estancia en el centro.

La puesta en común de estas experiencias conlleva que lo que ocurre en el interior de un aula en traspase sus paredes y pueda animar la práctica de otros docentes.

La reflexión sobre estas experiencias permite la definición de un marco de dinamización del centro, que a partir del trabajo en equipo se concrete en una mejora del mismo centro y en un impulso a la innovación educativa y la formación permanente.

7- Bibliografía

- Contreras, J. (1999): *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005): *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Elliott, J. (1999): "La relación entre 'comprender' y 'desarrollar' el pensamiento de los docentes". En Pérez Gómez, A., Barquín, J. y Angulo, J.F.: *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, p. 364-378.
- Gimeno Sacristán, J. (2003): *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2003): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. (2007): «¿Qué está pasando? Hacia dónde va la formación inicial y permanente». *Cuadernos de Pedagogía*, 374, p.34-39.
- Imbernón, F. (1999) «De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el estado español». En Pérez Gómez, A., Barquín, J. i Angulo, J.F., *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, p.181-207.
- (2007) *10 ideas clave para la formación permanente del profesorado*. Barcelona, Graó.

- Jackson, P.W. (1998): *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1999): "La investigación-acción y la política de reflexión". En Pérez Gómez, A., Barquín, J. y Angulo, J.F.: *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, p. 95-118.
- Luis, A. y Romero, J. (2007) *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática*. Disponible en: <http://www.educacantabria.es/publicaciones> [Acceso: 18.11.2011].
- Montero, L. (2006) «Las instituciones de formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías». En Escudero, J. M. y Luís, A. [eds.], *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*. Barcelona, Octaedro, p. 155-194.
- Pujolàs, P. (2003): *Aprender junts alumnes diferents*. Vic: Eumo.
- Rozada, J.M. (1997): *Formarse como profesor*. Madrid: Akal.
- Schön, D.A.(1998): *El profesional reflexivo. ¿Cómo piensan los profesores cuando actúan?* Barcelona: Paidós.
- Vericat, G. (2013): "L'educació en valors a l'escola a través del projecte de convivència. Pràctiques d'aula i formació docent". Tesis doctoral. Vic: Universitat de Vic, Facultat d'Educació
- Yus, R. (1999): "Formación permanente del profesorado: entre la cantidad y la calidad". En Pérez Gómez, A., Barquín, J. y Angulo, J.F.: *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, p. 208-254.

EL ROL DEL CENTRO UNIVERSITARIO MUNICIPAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN

MsC. Nubia Mercedes Rivero Rodríguez.

Centro Universitario Municipal. Rodas Cienfuegos

nrivero@ucf.edu.cu

Pensamiento

... Hay que trabajar para enriquecer los conocimientos adquiridos durante los estudios, para saberlos aplicar en la práctica de manera creadora y recordar que la realidad es siempre más rica que la teoría, pero que la teoría es imprescindible para desarrollar el trabajo profesional de un modo científico ...

Fidel Castro

RESUMEN

Las transformaciones que se han producido en el sistema de formación del personal pedagógico determinaron la necesidad de retomar y actualizar aspectos relacionados con la actividad laboral investigativa. La existencia de la disciplina general integradora Formación Laboral Investigativa que da unidad a todo el sistema desde el primero al quinto año de la carrera facilita el diseño del programa de práctica atendiendo a los objetivos de cada año a partir del modelo del profesional. El Centro Universitario Municipal juega un importante papel a partir del cuarto año donde los estudiantes en formación se incorporan a tiempo completo a las escuelas, recibiendo en la sede central la docencia, por lo cual la atención al componente laboral investigativo resulta satisfactorio a partir de la preparación y el seguimiento a los equipos metodológicos, estructuras de centro y tutores. Teniendo en cuenta esta problemática, se elaboró un algoritmo de trabajo que consta de un proceso de intervención desde el nivel municipal hasta el estudiante en formación.

Palabras claves: Formación Laboral Investigativa, estudiante en formación, modelo del profesional.

INTRODUCCIÓN

La formación de educadores ha sido tarea permanente de la sociedad cubana desde sus orígenes. Las diferentes maneras de realizar esa formación ha estado condicionada, por una parte, por los tres grandes períodos históricos por los que ha transitado: colonia, república neocolonial y sociedad socialista; y en otro sentido, por los resultados del desarrollo científico de las diferentes Ciencias de la Educación.

A lo largo de este proceso histórico, el magisterio cubano se ha distinguido por su entrega a la educación de las nuevas generaciones. Después del triunfo de la Revolución Cubana, los hitos que indican los saltos cualitativos en el progreso de la educación, han tenido como una de sus tareas la promoción y el perfeccionamiento de la formación de los educadores para todos los niveles educacionales que integran el Sistema Nacional de Educación.

La experiencia de estos años, sobre todo desde las últimas transformaciones, unida a las necesidades y demandas que ha planteado la sociedad en las nuevas condiciones históricas, condujo a un nuevo perfeccionamiento del proceso de formación inicial de los educadores, como uno de los aspectos de mayor prioridad, sobre todo por las implicaciones que tiene en la concreción de los diferentes programas que guían la transformación continua de la educación. Se adjudica así una especificidad y singularidad a los estilos, métodos y relaciones que se establecen entre los niveles organizativos del currículo y sujetos que participan en la dirección del proceso de formación lo cual incluye a aquellos profesionales que desde los espacios no universitarios contribuyen a comprender la realidades educativas durante los periodos de práctica laboral.

Independientemente de las modificaciones realizadas la formación laboral investigativa de los estudiantes de las carreras pedagógicas, se mantiene como principio en el modelo pedagógico de su formación que, en Cuba, los maestros se siguen formando desde la escuela y para la escuela, entendiéndose como tales a los docentes para todos los niveles educativos y a estas como la representación de todas las instituciones docentes de cada uno de esos niveles; y de igual forma se reafirma que la actividad laboral investigativa de los estudiantes continúa siendo la columna vertebral de los planes de estudio de las licenciaturas en Educación.

Lo que condujo que en los nuevos planes de estudio iniciados en el curso 2010-2011, la actividad práctica de los estudiantes adquiriera una nueva concepción al estructurarse mediante la disciplina general integradora Formación Laboral Investigativa, en la que se articula la integración de las restantes disciplinas de los planes de estudio, desde primero a quinto año.

Constituye un paradigma de una educación de calidad, tener docentes bien preparados, como protagonistas esenciales en la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje y teniendo como premisa que el maestro es la base del sistema educacional debe lograrse una formación que garantice el desempeño del rol profesional pedagógico en la escuela, cabría entonces preguntarse qué papel le corresponde al personal del Centro Universitario Municipal institución académica que constituye la extensión de la universidad en los municipios para que la escuela se convierta en un centro formador.

El presente trabajo tiene como objetivo elaborar un algoritmo de trabajo que consta de un proceso de intervención desde el nivel municipal hasta el estudiante en formación.

DESARROLLO

Por **formación profesional** se entiende todos aquellos estudios y aprendizajes encaminados a la inserción, reinserción y actualización laboral, cuyo objetivo principal es aumentar y adecuar el conocimiento y habilidades de los actuales y futuros trabajadores a lo largo de toda la vida. Actualmente en la mayoría de países se le conoce como Educación y Formación Profesional, traducción al castellano de Vocational Education and Training (VET). Wikipedia (2012)

Zabalza, (2004) aborda el tema, cuando reconoce que la formación debe servir para mejorar a las personas, no es suficiente con equiparlas de un perfil profesional estándar o de un determinado bagaje de conocimientos y hábitos culturales o, simplemente, con adaptarlas mejor a un puesto de trabajo. Implica nuevas posibilidades de desarrollo personal: crecimiento personal equilibrado, mejora de capacidades básicas del sujeto, mejora de la autoestima y sentimiento de ser cada vez más competente y estar en mejores condiciones para aceptar los retos normales de la vida.

Se concuerda plenamente con esta interpretación de Zabalza, en el caso de específico, de la formación de los futuros profesionales de las carreras pedagógicas en Cuba resulta de vital importancia la vinculación del estudio con el trabajo lo que se logra a partir de la práctica laboral.

La práctica laboral pedagógica constituye el componente más dinámico e integral del proceso docente educativo que desarrollan los futuros profesionales del sector educacional, es donde se generalizan y aplican a un nivel superior los conocimientos adquiridos, se forman y desarrollan habilidades pedagógicas y metodológicas, se perfeccionan y consolidan los rasgos y valores que caracterizan la personalidad del profesor, así como los métodos y

técnicas para el desempeño de su futura profesión. La planificación de la práctica laboral pedagógica debe estar en función de la educación de la personalidad, para ello se deben tener en cuenta el enfoque profesional del proceso docente educativo, el reconocimiento del carácter activo del estudiante como sujeto de su formación profesional y el colectivo pedagógico de año como nivel fundamental en la educación profesional de la personalidad del estudiante impulsándolos a diseñar, ejecutar y evaluar sus propios planes de práctica.

De ahí que las características en que se sustenta la práctica laboral son: carácter sistémico, carácter flexible, carácter integrador y actividad autocontrolada (Chirino Ramos, 2002). El carácter sistémico refleja el nexo entre los componentes organizacionales, académico, laboral, investigativo, de autopreparación y de extensión universitaria, como un sistema íntegro. Además, cada componente en sí mismo tiene ese carácter sistémico.

En el caso del componente laboral, debe lograrse que en el proceso formativo, los recursos para la investigación se integren al modo de actuación profesional que se está desarrollando. Por su parte el carácter flexible es esencial si se aspira a contextualizar el contenido, ya que refleja la necesidad de trabajar lo particular dentro de lo general. Se hace necesario permitir y fomentar una diferenciación de las tareas que permitan un aprendizaje significativo y creativo. En este proceso de diferenciación deben atenderse las motivaciones y los proyectos profesionales.

Sustentado en los planteamientos anteriores, la práctica laboral investigativa (PLI) que desarrollan los estudiantes en las escuelas en su función de centro formador, en cualquier circunstancia o modo de organizarla, debe garantizar: la aplicación integrada de conocimientos, habilidades y capacidades profesionales adquiridas mediante las disciplinas del plan de estudio y otros componentes de su formación profesional. Formar modos de actuación profesional. Reafirmar y fortalecer la motivación por la profesión (en su concepto general como educador y en el perfil específico en el que se forma). Estimular la actividad independiente. Incentivar el interés y preparar a los estudiantes para la actividad investigativa. Contribuir a la formación y disciplina laboral y al trabajo en colectivo.

Para lograr los objetivos antes mencionados el personal del Centro Universitario en su proceso de intervención en los centros formadores atiende los siguientes subprocesos:

- Formación, orientación y reafirmación profesional: se realiza mediante las visitas a clases, las actividades extradocentes y extensionistas. En este sentido la reafirmación profesional, se caracteriza por la consolidación de los motivos e intenciones profesionales en el proceso de estudio o preparación para el desempeño de la futura profesión y en la actividad laboral misma. En esta etapa juegan un importante papel, las influencias educativas en el seno del centro de estudio y los planes, programas, las actividades extracurriculares, el papel que desempeñan los maestros, tutores, entrenadores, las relaciones con el colectivo de trabajo (Rojas, 2003).
- Preparación y atención a la Pre-reserva Especial Pedagógica: este movimiento está integrado por los estudiantes de mejores resultados de forma integral y su preparación se realiza atendiendo a los diferentes componentes y al año que cursa. Una vez graduados formarán parte de la Reserva Especial Pedagógica del municipio que tiene como objetivo la preparación de estos para ocupar responsabilidades y cargos de dirección.
- Preparación para la culminación de estudios: se realizan talleres científicos metodológicos donde los estudiantes exponen los resultados que van obteniendo en los trabajos de curso y diploma. En el caso de los culminan con examen estatal se les brinda niveles de ayuda atendiendo al currículo de la carrera.
- Evaluación- validación: se valoran los resultados del desempeño partiendo de los diferentes componentes: laboral, científico, investigativo y político ideológico.
- Seguimiento al egresado: se brinda un seguimiento de dos cursos a partir de su graduación mediante las visitas que se planifican a los centros docentes lo que permite evaluar el nivel de preparación para desempeñar la docencia.

Cuando los estudiantes alcanzan el cuarto año de la carrera se incorporan a tiempo completo a las escuelas de los municipios, a partir de lo cual los profesores que laboran en los Centros Universitarios Municipales (CUM) juegan un importante papel para garantizar calidad en todo el proceso formativo, a través de la preparación y el seguimiento de los equipos metodológicos, estructuras de centro y los tutores como figura esencial; completando paralelamente su

formación académica mediante la docencia que reciben por los profesores de la universidad por lo cual la autora considera que en lo expresado a continuación por (Hermida, 2009) no reconoce el rol del CUM en el territorio.

La valoración de las experiencias de la formación docente en la última década (Hermida, 2009), permiten identificar la intervención de la UCP en la microuniversidad como la vía fundamental de concreción de las relaciones de dirección para concretar la integración de influencia formativa. En este sentido, la intervención se asume como el proceso de acción sistemático, contextualizado, dinámico, de optimización y transformación dirigido por la UCP y que se realiza en la escuela, orientado a la persona seleccionada en todos los ámbitos, facetas y contextos a lo largo de todo el ciclo de responsabilidad, que se desarrolla a través de una acción, cuya principal finalidad es la de mediar, interrelacionar y facilitar la dinamización del proceso cuidadosamente planificado y evaluado y con un carácter fundamentalmente educativo.

No obstante la autora del presente trabajo coincide que tiene que organizarse la intervención en los centros formadores, a partir de adecuar las orientaciones para la Práctica Laboral Investigativa (PLI) dadas por la Universidad por lo que se diseñó una estrategia que contempló todas las actividades que en este sentido iban ser desarrolladas, entre las que se destacan los talleres y las reuniones metodológicas. Además se colegió con la Dirección Municipal de Educación para su inserción en el sistema de trabajo de esta entidad.

En el primer taller desarrollado se intercambiaron con los sujetos participantes en las intervenciones en los centros formadores lo relacionado con toda la documentación y el procedimiento a seguir. En los restantes se colegieron los objetivos del mes y los contenidos a trabajar así como los logros y deficiencias. A continuación se explica este proceso de intervención.

1- -La realización del intercambio con el director, en función de negociar el plan de intervención y conocer la valoración que tiene la estructura de dirección de las escuelas sobre el desempeño de los estudiantes en formación según los contenidos fijados para la intervención. Es el director del centro formador que, junto a sus cualidades personales, debe poseer una preparación integral que le permita asumir con mayor eficiencia la dirección de su escuela en el proceso de formación de sus alumnos y, simultáneamente, la conducción de los procesos que le son inherentes en la formación de los estudiantes de las carreras pedagógicas. Debe poseer una carpeta que contenga los siguientes documentos:

a) Programa de la práctica: para lograr una adecuada dirección en la formación de los estudiantes en las escuelas se debe contar con un apropiado diseño de las actividades que estos deben realizar, las cuales se corresponden con lo establecido en el programa de la disciplina integradora Formación Laboral Investigativa para cada año de estudio. Este diseño debe partir de la labor metodológica de facultades y departamentos docentes teniendo en cuenta las particularidades de la carrera de que se trate.

El sistema de actividades responde a los objetivos del año y en especial al de dirigir el proceso docente educativo. Se tienen en cuenta las características de los estudiantes a quienes se les va a orientar el sistema de actividades a realizar en la práctica laboral, la vinculación de los componentes del proceso, lo que contribuye a la formación integral de los estudiantes, y por consiguiente, a la formación laboral. Responde, además, a los problemas profesionales, la formación del estudiante en el trabajo y para este, lo que implica la transformación del medio y del mismo, la capacitación teórica y técnica de los tutores y el grado de motivación de los estudiantes y profesores hacia la actividad que realizan (MINED, 2003).

El diseño de partida corresponde a la universidad pero en su concreción práctica se enriquece con los criterios que puedan aportar los profesores de los Centros Universitarios Municipales, cuando corresponda, y particularmente los centros formadores, las que deben ajustarlo según el nivel de desarrollo individual de los estudiantes y el modelo del profesional.

b) Caracterización de los estudiantes para iniciar su etapa de formación laboral investigativa, es necesaria una preparación previa que incluya la caracterización de los estudiantes que se

insertarán en ella. Esta podrá tener carácter diferenciado en correspondencia con las circunstancias específicas, ya que se puede tratar de estudiantes más conocidos por la propia escuela, si se diera el caso de que han ejecutado en ella otras etapas de la formación práctica, o que se relacione con ella por primera vez, en cuyo caso se requerirá una mayor información.

En cualquier caso es responsabilidad de las facultades realizar dicha caracterización y transmitir a los CUM, y estos a su vez a las escuelas toda la información que le pueda ser útil para conocer a los estudiantes, para identificar sus potencialidades así como los posibles problemas que puedan presentar, tanto en el orden de su formación político-ideológica, como en el docente, cultural, de la disciplina y de su entorno socio-familiar, incluidos los factores de riesgo asociados al trabajo preventivo y cualquier otra manifestación de su conducta que sea necesario conocer para actuar en consecuencia en su formación integral.

c) Modelo del profesional que contempla caracterización de la carrera, plan de estudio, objetivos por años.

En este intercambio se constata si en el centro existe una correcta organización y atención a la práctica a partir del dominio que presente el director de los documentos antes mencionados así como el seguimiento a los estudiantes, a sus necesidades formativas. Si la organización escolar favorece las condiciones para el desarrollo de la práctica. .

2.- Trabajo con el tutor: una vez que los estudiantes son ubicados para su actividad permanente en una institución docente por un período de un semestre o curso escolar, según las características de su carrera, durante el tiempo de permanencia en ella deberá tener asignado un docente de la misma que cumplirá las funciones como tutor, independientemente del seguimiento y atención que le seguirán brindando los profesores del Centro Universitario. Si el estudiante permaneciera durante toda su etapa final de formación laboral investigativa en una misma institución docente, entonces lo recomendable es que permanezca durante todo ese tiempo atendido por un mismo tutor, lo que garantizará una mayor efectividad en la labor que al respecto realice.

Para la selección de los tutores el profesor del CUM tendrá presente la composición del claustro y que la misión de cada uno en el centro se corresponde con la estructura de las categorías científicas, lo que permite que la labor se desarrolle con calidad. Los profesores que poseen la categoría de Máster en Ciencias de la Educación asumen la dirección de las principales tareas fundamentalmente asociadas al proceso de tutoría y a la actividad científica. El sistema de superación integral y política, de los profesores e investigadores garantiza el desarrollo de una labor educativa eficaz, la formación integral de los estudiantes e impacta positivamente en la calidad de los procesos universitarios, lo cual se evalúa periódicamente. En el plan de superación de los trabajadores a partir de la estrategia de educación y del centro se tiene en cuenta la oferta a estos profesores tutores de cursos y postgrados que se ofrecen por el Consejo Universitario Municipal (CUM) y la Universidad en correspondencia con los objetivos del centro en la labor educativa.

En el intercambio con el tutor se valora la estrategia para la atención al estudiante. Si en la planificación del fondo de tiempo aparecen las actividades que va desarrollar con este durante el mes. Si posee conocimiento de los resultados académicos, si le ofrece ayuda en la realización del estudio independiente.

3.- Intervención con el estudiante: un primer momento de confrontación, con el estudiante con énfasis en el estado de ánimo, situación académica que presenta, cumplimiento del programa de la práctica, estado actual del Trabajo Científico Estudiantil, un segundo momento donde se analizaron las actividades revisadas, concretando así la intervención de ayuda a todo el proceso formativo, que ha recibido en el centro.

Además durante la intervención de conjunto con el tutor se modelan clases, se realiza muestreo a la documentación. Se visitan actividades docentes. Se valora si las líneas, proyectos y organización de las actividades de investigación, desarrollo e innovación dan respuesta a las exigencias actuales y al banco de problemas del centro. En esta preparación se debe propiciar también que se adquieran métodos adecuados para la dirección que como

docentes deben ejecutar en la sesión inicial de intercambio con los alumnos, en los turnos de reflexión y debate, en la organización de matutinos y de actividades político culturales asociadas a la conmemoración de efemérides, la organización de visitas a lugares históricos, entre otros aspectos que resultan vitales en la labor de cualquier docente en la actualidad y que deben desarrollarse en correspondencia con el nivel de educación al que están incorporados y las características de sus alumnos

Se evalúa su desempeño teniendo en cuenta los resultados académicos de sus escolares. Opinión de los padres, estudiantes y directivos. Cómo dirige el proceso de enseñanza aprendizaje atendiendo a los objetivos del modelo del profesional según el año que cursa. Trabajo pioneril y de la FEEM.

4.- Triangulación de los resultados obtenidos: se concluye con una reunión metodológica que es dirigida por la estructura del CUM donde se analiza con el director, el tutor y el estudiante en formación los logros y las deficiencias detectadas durante el proceso de intervención adoptándose acuerdos que den solución a los problemas encontrados y se elabora el informe de la intervención a la PLI.

La ejecución y evaluación de la intervención para la formación inicial del profesorado demostró tanto la calidad de la intervención realizada, como el resultado del impacto producido. En la etapa dedicada a la valoración de resultados y proyecciones de trabajo se constató el sistema de influencias dirigidas a estimular la vocación hacia las carreras pedagógicas, a garantizar la permanencia y su desarrollo incluyendo los diferentes tipos de ayuda que se le ofrecieron a partir de la interacción personal con el estudiante y con el objeto de la profesión.

CONCLUSIONES

Para lograr una adecuada dirección en la formación de los estudiantes en los centros docentes, se debe contar con un apropiado diseño de las actividades académicas, laborales e investigativas que estos deben realizar en cada año de estudio, según lo previsto en los objetivos del año y las asignaturas que reciben en el semestre.

Como resultado de la aplicación del algoritmo diseñado se pudo constatar la funcionalidad del mismo, su nivel de pertinencia al contexto para el cual fue creado y su claridad por parte de los ejecutores para su aplicación en la práctica, lo que conllevó a una mejor organización y desarrollo de la práctica laboral investigativa.

Bibliografía

- 1.-Addine Fernández, F. (1996). Alternativas para la organización de la práctica laboral investigativa en los Institutos Superiores Pedagógicos.
- 2.-Avalos, B. (2007). El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. Docentes (perfil profesional). Recuperado el 12 de octubre de 2010, de Available at./oeivirt/materias_educacion.htm: <http://www.campus-oei.org>
- 3.-Camacho Pérez S. Formación del profesorado y nuevas tecnologías. s.l]: Alcoy Marfil; 1995. 442p.
- 4.-Fernández Muñoz R. La investigación y la formación del profesorado. En: Centro Asociado UNED de Cuenca. Nº- 4. España; 1995.
- 5.-Hermida Vázquez, N. (2013). Tesis presentada en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Las relaciones entre la carrera y la escuela en el proceso de formación inicial del docente. . Cienfuegos, Cuba: ISPCBG.
- 6-Ministerio de Educación. Seminario Nacional de preparación del curso escolar 2010-2011. La formación cívica y patriótica de los educandos. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación; 2009.

CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS ACERCA DE LA LABOR DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN: ESPECIALIDAD INSTRUCTOR DE ARTE

Dr. C. Silvia Álvarez Ramos

Resumen

Título: Concepciones pedagógicas acerca de la labor del Licenciado en Educación: especialidad instructor de arte. Objetivo: Cómo orientar la preparación del Licenciado en Educación: especialidad instructor de arte, para dirigir el trabajo cultural en las instituciones educativas. Tema de interés para los que laboran en la carrera Licenciatura en Educación: especialidad instructor de arte, en las Universidades de Ciencias Pedagógicas, en este sentido se constató que el diseño curricular de la carrera tiene potencialidades, pero les falta intencionalidad, los programas de disciplinas y asignaturas presentan deficiencias en su concepción teórica y metodológica, al no contemplar en su sistema de contenidos, los conocimientos, habilidades y actitudes/valores que permiten la preparación del Instructor de Arte, para dirigir el trabajo cultural. Teniendo en cuenta lo anterior, se precisa promover acciones curriculares que medien entre el desarrollo de las concepciones teóricas y políticas de este contenido y las decisiones didácticas y curriculares. Es por ello que en el artículo se abordan las concepciones para brindar tratamiento a una nueva propuesta curricular en el proceso de formación inicial del Licenciado en Educación: Instructor de Arte.

Introducción

La política educacional y cultural del país, durante los 50 años de Revolución destaca el trabajo cultural que se desarrolla en las instituciones educativas como una vía esencial para la educación estética y artística de las actuales y futuras generaciones de cubanos. Esta consideración se sustenta en la tradición pedagógica nacional, iniciada con, Félix Varela, José de la Luz y Caballero, Rafael María de Mendive, José Martí y Enrique José Varona, que avalan el papel del arte y la cultura en la formación del sentimiento de nacionalidad a partir de la labor formativa y educativa de maestros, profesores y directivos de los centros educacionales.

En la actualidad, esta valoración alcanza una mayor concreción en el proceso pedagógico escolar; sin embargo, se hace necesario que el trabajo cultural en los centros educativos se planifique, organice, desarrolle y evalúe en función de los intereses sociales y comunitarios con una proyección integral y desarrolladora. En correspondencia con tales exigencias, se precisa contar con profesionales con un alto nivel de especialización y técnico-pedagógico capaces de enfrentar con una actitud creadora y de forma eficaz, las funciones y tareas asignadas por la sociedad y el Estado a las instituciones educativas como los centros culturales más importantes de las comunidades. Estas disposiciones, llevaron a considerar la pertinencia de formar Instructores de Arte para dirigir esta actividad, por lo que se organiza y desarrolla la formación profesional y técnica orientada a prepararlos para enfrentar con una actitud transformadora la planificación, organización, ejecución y evaluación del trabajo cultural en las instituciones educativas.

La problemática que se presenta en la actualidad radica en que durante el proceso de formación inicial el Licenciado en Educación Instructor de Arte (LEIA), no alcanza la suficiente preparación para dirigir el trabajo cultural en las instituciones educativas, lo cual se evidencia en la insatisfacción que manifiestan, pues limita su protagonismo e implicación, al diseñar, organizar, ejecutar y evaluar las acciones del proyecto cultural y lograr resultados satisfactorios en su desempeño profesional.

En los últimos cursos escolares, el departamento de Educación Artística de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Manuel AscunceDomenech" de Ciego de Ávila, centró el análisis en estas insuficiencias mediante un proceso de validación y trabajo metodológico, que permitió constatar lo siguiente: por una parte, la dirección del trabajo cultural como una de las tareas dentro de sus funciones como educador, el modelo del egresado y las indicaciones al proceso de formación inicial no explicitan las tareas y funciones del Licenciado en Educación: Instructor de Arte en su relación con la estructura de dirección de los centros educacionales, las bibliotecarias escolares, el profesor de Inglés, el profesor de Computación, el profesor de Educación Física, el promotor cultural, el trabajador social y todo el personal docente y no docente de la institución educativa. Álvarez S, (2009). Por otro lado, son insuficientes los fundamentos teóricos respecto al papel del LEIA ante el trabajo cultural en las instituciones educativas.

El interés por los aspectos teóricos, metodológicos y prácticos relacionados con la dirección del trabajo cultural, su diagnóstico, orientación y tratamiento, el papel que le corresponde a las instituciones educativas conjuntamente con la familia, constituyen problemas actuales que preocupan a los investigadores de varias ciencias, en especial a la Pedagogía, la Psicología y la Sociología, por la importancia que tiene la práctica de las diferentes manifestaciones artísticas y expresiones de la

cultura en la formación integral de la personalidad de los educandos que transitan por el Sistema Nacional de Educación. Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo del presente trabajo, está centrado fundamentar teóricamente el trabajo cultural en las instituciones educativas, como contenido de la actividad profesional pedagógica del Licenciado en Educación: especialidad instructor de arte (LEIA).

Desarrollo

A partir del Triunfo de la Revolución y con el desarrollo de la Campaña Nacional de Alfabetización en 1961, se trazó una nueva política cultural que aparece contenida en documentos como "Palabras a los Intelectuales" (1961), en las Conclusiones y Acuerdos del Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura (1971), en las Tesis sobre Cultura Artística y Literaria del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba (1975) y en los preceptos de la Constitución de la República de Cuba referidos a la Educación y a la Cultura (1976). Esta proyección se reconoce como un loable intento por satisfacer las necesidades del desarrollo cultural integral masivo.

En estos documentos, se abogó por elaborar las bases de la política educacional y cultural de los años venideros, por concentrar los esfuerzos dentro del arte y la literatura para desarrollar los diferentes valores culturales del pueblo, lograr en las instituciones educativas la formación plena del hombre, con el desarrollo de sus capacidades de expresar, percibir, comprender, sentir y disfrutar la belleza artística que se manifiesta en el arte y en la vida. Se declara la educación estética elemento de elevada prioridad para alcanzar estos objetivos.

Al respecto la intelectual cubana Graziella Pogolotti (1999) precisó que esta etapa de la Revolución, estuvo caracterizada por "...una profunda política destinada a la democratización de la cultura, a la extensión de la cultura a las zonas más apartadas del país, a la estructuración de lo que sería más tarde el sistema de la enseñanza artística, que incluía su proyección hacia un destinatario por mucho tiempo marginado". (Pogolotti, G, 1999, p: 45). En este contexto, el trabajo cultural devino en necesidad objetiva del perfeccionamiento de las relaciones sociales.

El término trabajo cultural es abordado por diferentes políticos y teóricos de la cultura: Hart A, (1978, 1988, 1999), Pogolotti G, (1999), Leyva W, (2000), Barnet M, (2000), Tejeda L, (2000), Castro F, (2001, 2004, 2005), Fernández R, (2005), Morales P, (2005), Rojas F, (2006), Prieto A, (2006) y Hernández H, (2007); en sus planteamientos coinciden en que el trabajo cultural se realiza con la finalidad de lograr la participación activa de todo el pueblo en el disfrute, la apreciación, la creación artística y literaria, en el conocimiento, conservación y difusión de los valores de la cultura popular tradicional, el patrimonio histórico, político y social de la nación, así como los mejores valores de la cultura latinoamericana y universal.

Para Armando Hart, (1978,1988) el trabajo cultural es expresión de la interrelación por una parte, de la creación directa del pueblo, con sus diferentes expresiones artísticas, características y peculiaridades socioculturales particulares, como reflejo de esa vida, y por otra parte, la creación artística de los talentos individuales, los artistas de profesión, los que producen una obra más elaborada y dominan la técnica.

Por tal motivo, en las instituciones educativas, las acciones para desarrollar el trabajo cultural deberán lograr una estrecha interacción entre la creación de las masas populares y la creación profesional, como reflejo de la realidad social y expresión de la idiosincrasia del pueblo. Por tanto, para lograr la formación integral de la personalidad de los alumnos se precisa organizar un sistema de influencias educativas conscientes, estructurado, desde una concepción pedagógica asumida, a partir de una perspectiva desarrolladora cuyo propósito fundamental esté dado en la apropiación de una formación dirigida a desarrollar la identidad nacional y la vocación por la cultura autóctona.

Según el propio Hart, A. (1978,1988), Tejeda L. (2000) y Morales P. (2005) el trabajo cultural en las instituciones educativas, es un proceso planificado, ejecutado y evaluado por la propia comunidad escolar y se expresa a través de la educación estética, la vida, el trabajo, la comunicación, las relaciones interpersonales y la preservación de la identidad cultural; se basa en la aplicación consecuente de los principios que sustentan la política cultural de la Revolución Cubana y está orientado hacia dos direcciones: el desarrollo de la cultura artística y literaria y el trabajo sociocultural comunitario, concretados en productos artísticos-educativos.

La cultura artística y literaria se concreta, a través de la creación artística con la formación del movimiento de artistas aficionados y la educación de un público activo, participativo y transformador; es expresión genuina de la nacionalidad, comprende las diferentes expresiones culturales de múltiples rasgos de carácter étnico y socio-histórico; posibilita: la asimilación de las mejores tradiciones de la cultura nacional, latinoamericana y el desarrollo de la cultura universal.

El trabajo sociocultural comunitario, se desarrolla a partir de políticas, concepciones, métodos y medios de comunicación que colocan el eje de sus intenciones en el desarrollo personal y grupal, en el protagonismo de sus propios agentes de transformación, lo cual posibilita potenciar sus auténticos valores para contribuir a su enriquecimiento y desarrollo a partir de sus signos portadores, desde su

acción activa, participativa e independiente. Estas direcciones del trabajo cultural en las instituciones educativas para Hart, A. (1978, 1988), Barnett, M. (2000), Leyva, W. (2000), Tejeda, L. y otros, (2000), Morales, P. (2005), Prieto, A., (2006), Hernández, H. (2007) y Díaz, H. (2008), deben asumirse desde tres subprocesos:

- La formación de la identidad: contempla acciones dirigidas al conocimiento del patrimonio histórico y cultural de la nación, de la provincia y la localidad; por tanto, se dirige a desarrollar una conducta consciente y de respeto ante las tradiciones culturales, la historia, las personalidades de la cultura, la participación en diferentes tipos de actividades, la transformación del entorno visual y sonoro de la institución educativa y la comunidad.
- La comunicación: está encaminada a potenciar la participación activa para la comprensión y expresión de la cultura basada en una concepción amplia. Por eso las acciones están destinadas a conocer los distintos tipos de lenguajes: el verbal, el escrito, el simbólico, el gráfico, el gestual, el corporal, el musical, el danzario, el plástico, el teatral y el audiovisual, que permitan proporcionar los códigos necesarios para comprender la cultura y poder expresarse.
- El desarrollo de la creatividad: se orienta a desarrollar y estimular la actividad expresiva desde el disfrute, el reflejo real del mundo actual, a la propia creación o expresión libre de los valores y al estímulo de la actividad creadora, en función de la búsqueda de lo nuevo, de producir nuevas ideas, que contribuyan a la formación integral de los educandos.

Esta concepción sustenta, que el objetivo fundamental del trabajo cultural en las instituciones educativas, es la formación integral de la personalidad, que se expresa en la capacidad valorativa del sujeto (hacia la vida, hacia el arte, la naturaleza, las relaciones humanas, la sociedad y el pensamiento humano). Por tanto, permite promover el auto-perfeccionamiento desde la convivencia social y grupal, mediante los múltiples procesos y las diferentes formas de trabajo cultural que se desarrollan en estos centros educativos.

Luego, el trabajo cultural en las instituciones educativas asume "la educación de los alumnos como el proceso de aprendizaje de los contenidos de la cultura y su conversión" (Tejeda, L. 2000, p: 66). Estas instituciones son un espacio vivo de tradición cultural para la asimilación y producción de los valores culturales y éticos que van desde el lenguaje, hasta las formas de cultivo, los saberes sobre la vida popular y cotidiana; las costumbres, las tradiciones, las ideas, las experiencias obtenidas de la conducta y la actitud del hombre en su devenir histórico y social.

En este sentido, las exigencias planteadas en el nuevo Modelo de Escuela Cubana, según criterios de García Ramis y otros (2003), avalan esta posición al considerar que el fin de la Educación en Cuba precisa interés en "contribuir a la formación de un hombre plenamente identificado con su nacionalidad, con una profunda y sólida formación humanista, que responda a los valores más positivos de su época y coadyuve a transformar y a trascender los negativos, siempre con un amplio sentido de progreso social" (García, R, 2003, p: 295); luego, se necesita organizar y estructurar un sistema de acciones culturales desde la labor del Licenciado en Educación:especialidad instructor de arte, que posibilite hacer realidad este encargo social.

Las instituciones educativas asumen la responsabilidad de fortalecer la continuidad histórica de la cultura nacional, mediante sus nexos con la familia, la comunidad y las instituciones sociales, en favor de sus funciones educativas, con acciones que promuevan el conocimiento de las mejores tradiciones culturales patrióticas, latinoamericanas y universales, para enriquecer los valores más legítimos del contexto histórico donde vive el educando, teniendo en cuenta la necesidad y tendencia a la integración de los países del subcontinente.

Desde el punto de vista pedagógico, se establecen las vías de realización de este propósito; se concibe la realización del trabajo cultural a partir de los diferentes procesos culturales y las formas de trabajo cultural que se pueden llevar a la práctica escolar. Álvarez S. (2009).

En este sentido, los procesos se identifican con el matutino escolar, el recreo socializador y los horarios de descanso, los actos revolucionarios y patrióticos, las clases de las diferentes asignaturas, los talleres de apreciación-creación en sus diferentes variantes, los grupos de creación y unidades artísticas, el desarrollo de las diferentes manifestaciones artísticas, la promoción de la cultura artística y literaria, la preparación técnico-metodológica del personal docente, el proceso de transformación del entorno visual y sonoro de la comunidad escolar, los diferentes espacios para la reflexión y el debate de temas pedagógicos, históricos, artísticos, científicos, medio-ambientales o culturales, la belleza y cuidado de la institución escolar, la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos, el contenido de los actos y actividades pioneriles y juveniles, las relaciones que se establecen entre los educandos y los docentes, la comprensión de los diferentes temas que tratan en el recreo socializador, la utilización adecuada y placentera del tiempo libre, la variedad de motivaciones para desarrollar disímiles actividades.

Las formas de trabajo cultural, por su parte, se identifican con el movimiento de artistas aficionados al arte y las visitas a las diferentes instituciones e instalaciones culturales: bibliotecas, museos, cines, monumentos, librerías, Casas de Cultura, Casas de la Trova, galerías de exposiciones, talleres literarios, talleres de creación artística, círculos de interés y Tiendas de Bienes Culturales, en los cuales se realizan: festivales, concursos, ferias del libro, semanas y jornadas de la cultura, festejos tradicionales, charlas, conferencias y mesas redondas, que posibilitan la elevación del acervo cultural de la comunidad escolar, la utilización creadora de su tiempo libre, la conservación de los valores y bienes de la cultura.

Así, la concreción del trabajo cultural en las instituciones educativas, depende del objetivo y del contexto en que se desempeña el Licenciado en Educación: especialidad instructor de arte, sobre todo, en la relación que establecen con: directivos, maestros, profesores, bibliotecarias escolares, profesores de Cultura Física, profesores de Inglés, profesores de Computación, trabajadores sociales, promotores culturales, familia, comunidad y con todos los agentes socializadores del Consejo Popular, el Consejo de la Cultura y el Consejo de Escuela; elementos que se redimensionan, amplían y concretan con la figura del Instructor de Arte como educador artístico.

En la práctica, los análisis realizados por las diferentes instancias del Proyecto de Instructores de Arte, durante los cursos escolares del 2005 al 2009, los informes de visitas; las reuniones conjuntas y análisis en la provincia Ciego de Ávila, evidencian que el cumplimiento de este propósito está afectado por las insuficiencias en la preparación para dirigir el trabajo cultural en las instituciones educativas del Licenciado en Educación: especialidad instructor de arte, durante el proceso de formación inicial en las universidades de ciencias pedagógicas.

El estudio de esta situación, desde la propia dinámica del trabajo metodológico de la carrera y las valoraciones realizadas en reuniones de la Comisión Nacional de Carrera en enero del 2010, devela que existen dos causas de estas insuficiencias; por un lado, en el marco de las decisiones pedagógicas esta función se diluye en la labor de todos los educadores y el Licenciado en Educación: especialidad instructor de arte se limita a la labor de formación artística; por otro lado, es evidente las fallas en el tratamiento de conocimientos, habilidades, actitudes/valores del Licenciado en Educación: especialidad instructor de arte, para planificar, organizar, ejecutar y evaluar todas las acciones del proyecto cultural que se desarrollan en las instituciones educativas en el diseño curricular durante su formación inicial.

Criterios de especialistas, de docentes de la provincia y el país coinciden en señalar que, si bien el trabajo cultural en las instituciones educativas, sintetiza todos los contenidos de la cultura y los diferentes saberes relacionados con las artes, la estética y la cultura artística; la dirección de este proceso es resultado de la sistematización de los saberes pedagógicos y científicos que posibilitan educar e instruir de manera integral a niños, adolescentes, jóvenes y adultos, desde el ejercicio de la propia actividad profesional pedagógica realizada por el Licenciado en Educación: especialidad instructor de arte, junto a los demás educadores. Álvarez, S. (2009).

En consecuencia, las valoraciones realizadas por la Comisión Nacional de la Carrera en los meses de enero y junio del curso escolar 2009-2010, así como las precisiones en los documentos normativos (programas, guías didácticas y orientaciones metodológicas elaborados e implementados), evidencian que aún es necesario lograr mayor precisión, respecto a la manera en que se aborda en el diseño curricular la actividad pedagógica profesional del Licenciado en Educación: especialidad instructor de arte, sobre todo, en lo concerniente a su papel en la planificación, organización, ejecución y evaluación del trabajo cultural en las instituciones educativas.

A partir de las reuniones de trabajo, seminarios metodológicos y entrevistas realizadas a los jefes de carrera y de departamentos de Educación Artística de las Universidades de Ciencias Pedagógicas del país, directores de los Centros Provinciales de Superación para la Cultura, así como el estudio de las investigaciones realizadas por profesores de las disciplinas de Educación Artística, se identifican insuficiencias en el tratamiento de este contenido relacionado con la dirección del trabajo cultural en las instituciones educativas.

Por un lado, es aún limitada la fundamentación de este tarea como contenido de la actividad profesional del Licenciado en Educación: especialidad instructor de arte, por otro, y como consecuencia del anterior, la referencia respecto al mismo en el diseño curricular de la formación inicial está mediatizada por las concepciones de los grupos de profesores de la carrera al abordar las funciones de este profesional como docente, se aprecia que se connotan los temas metodológicos de las disciplinas y asignaturas técnico-artísticas como contenido esencial de su formación profesional, lo cual limita la fundamentación, proyección y el desarrollo de acciones que propician su preparación para convertir los centros educativos en las instituciones culturales más importantes de las comunidades.

El Licenciado en Educación: especialidad instructor de arte, es un profesional que no sólo forma y orienta a los aficionados al arte, sino que participa activamente de forma decidida en el proceso de la

educación estético-artístico de los niños, adolescentes y jóvenes, contribuye a la formación de un público cada vez más crítico y exigente, desarrolla el gusto estético del pueblo y participa en el rescate, conservación y preservación de las tradiciones culturales; esta proyección se sustenta en los criterios de Hart, A. (1978, 1988), Leyva, W. (2000), Castro, F. (2001, 2004, 2005), Sánchez, M. (2001), García, G. (2002), Báez C. R. (2005), Alonso, A. (2005), Morales, P. (2005), Rojas, F. (2006), Prieto, A. (2006), Hernández, H. (2007), Díaz, H. (2008) y Lazo, E. (2009).

En particular, García, G. (2002) precisa que "...el Instructor de Arte, junto al maestro tienen una función socializadora en las acciones que proyecta [...] ambos están preparados profesionalmente para ejercer las obligaciones legales que implican la planificación, dirección, control y evaluación de la educación de los demás, [...] las funciones del Instructor de Arte pueden definirse como educativas" (García, G. 2002, p: 65).

Desde su rol como educador profesional, al LEIA se le atribuyen las funciones de la actividad pedagógica que declaran para todo docente García, G. (2002, 2004), Blanco, A. (2004), Recarey, S. (2004), Addine, F. (2004), y el Modelo del Profesional, (2010) como son la docente-metodológica, la orientadora - educativa, e investigación - superación. En este sentido, la actividad pedagógica profesional de este especialista, toma como referente la definición de Pla, R. (2005), al considerar que "...es el tipo particular de actividad desarrollada por los docentes para la educación de los alumnos. Se concreta en la práctica a través del sistema de relaciones que establece el docente con los componentes personales y personalizados del proceso pedagógico, en los contextos de actuación y con otros factores" (Pla, R. 2005, p: 8).

La dirección del trabajo cultural en las instituciones educativas se asume entonces, como contenido de la actividad pedagógica profesional del Licenciado en Educación:especialidad instructor de arte. Esta actividad se orienta a la transformación del centro educativo desde la actuación de los educandos, los docentes; la familia y la comunidad; se distingue por su carácter técnico-metodológico y científico-pedagógico en su desarrollo y posibilita la apropiación de un modo de actuar y pensar diferente de los estudiantes que están en la formación inicial; debe predominar la comunicación con todas las instituciones políticas, sociales y culturales de la comunidad escolar.

Se caracteriza por el enfoque comunicativo que se genera al cumplimentar las acciones que corresponden a las distintas funciones y que tiene que cumplir el Licenciado en Educación:especialidad instructor de arte, como profesional de la educación, de esta forma, la actividad de trabajo cultural en las instituciones educativas como actividad de dirección, es objetiva, especializada, relativamente homogénea y se concreta en su esencia a través del rol y el contenido de las funciones del Instructor de Arte como educador profesional.

y posibilita la apropiación de un modo de actuar y pensar diferente de los estudiantes que están en la formación inicial; debe predominar la comunicación con todas las instituciones políticas, sociales y culturales de la comunidad escolar. En este sentido, al asumirse la dirección del trabajo cultural en las instituciones educativas, como actividad propia del Licenciado en Educación:especialidad instructor de arte, este se implica como responsable del cumplimiento y logro de los objetivos de la Estrategia Nacional de Educación Estética aprobada por el Ministerio de Educación en el curso escolar 1999-2000, de la política cultural; así como del auto-perfeccionamiento y desarrollo cultural socio-comunitario desde un enfoque preventivo de sus acciones, deberá precisar los objetivos del trabajo cultural en las instituciones educativas como estado deseado de la transformación (diagnóstico integral y contextualizado con énfasis en el diagnóstico sociocultural) que sirva de base para planificar, organizar, ejecutar y evaluar el proceso de cambio, tanto a nivel organizativo, a nivel institucional, a nivel grupal e individual de todos los sujetos implicados.

Por tanto, el trabajo cultural en las instituciones educativas, le confiere a la actividad de dirección un contenido específico. El Licenciado en Educación:especialidad instructor de arte jerarquizará los objetivos a alcanzar, determinará qué debe hacerse para lograrlos (planificación), creará las condiciones para que se desarrollen las actividades (organización), orientará la ejecución de las tareas asignadas (ejecución); comprobará el funcionamiento de todo el proceso y el cumplimiento del objetivo propuesto (evaluación), buscará la armonía para lograr el fin de la educación. Estas etapas durante la actividad de dirección del trabajo cultural en las instituciones educativas, comenzarán con la planificación, organización y ejecución, terminará con la evaluación.

Ante esta situación, desde sus contextos de actuación profesional el Instructor de Arte, se convierte en "...el máximo responsable de la cultura y el arte en las instituciones docentes, por lo que debe tener una activa participación en las reuniones de trabajo de las estructuras de dirección de escuela y en los órganos técnicos y metodológicos, para solucionar las problemáticas vinculadas con su desempeño profesional" (Morales, P, 2005, p: 5).

Al coincidir con Morales (2005), estas consideraciones advierten que dirigir el trabajo cultural en las instituciones educativas, se convierte en una actividad profesional esencial del Licenciado en

Educación:especialidad instructor de arte, por su nivel de calificación, especialización, encargo social y naturaleza de su formación debe intervenir en la planificación, organización, ejecución y evaluación de su actividad profesional, lo que exige de él su compromiso como agente de cambio de la sociedad.

En correspondencia, el Licenciado en Educación:especialidad instructor de arte debe asumir un modo de actuación que le posibilite aplicar las leyes, principios y métodos inherentes a esta actividad, con un enfoque objetivo de los fenómenos sociales, económicos, estéticos, artísticos y culturales en su acción y desarrollo, en el cual descubre las relaciones internas, externas e interrelaciones que se establecen entre la política educativa y cultural del país. El Licenciado en Educación:especialidad instructor de arte al dirigir el trabajo cultural en las instituciones educativas, será portador de un estilo directivo y un modo de actuación profesional que permitirá buscar equilibrio y armonía entre los objetivos priorizados del Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura, cuyas bases se encuentran en los documentos que fijan y establecen la política educacional y cultural del Partido y el Estado cubanos.

De este modo se concibe que este profesional proyectará las relaciones y convenios con las instituciones de la comunidad en el proyecto cultural, que se incluirá en el proyecto educativo integral de las instituciones educativas y será aprobada por el Consejo de Dirección; así establece una relación de interdependencia entre las funciones y tareas de la dirección y el contenido de la dirección del trabajo cultural en las instituciones educativas. Tal como se precisa a continuación, la connotación de cada una de ellas, sustenta acciones concretas que rigen el modo de actuación en cada momento. Desde esta posición, la dirección del trabajo cultural en las instituciones educativas se concibe como "...la actividad específica de dirección pedagógica profesional, que le permite al Licenciado en Educación:especialidad instructor de arte planificar, organizar, ejecutar y evaluar el desarrollo del trabajo cultural en las instituciones educativas". (Álvarez, S. 2009, p: 16).

La concreción de este proceso tiene lugar en las formas siguientes:

- La creación artística para la atención a grupos y unidades artísticas de aficionados al arte.

Posibilita que el Licenciado en Educación:especialidad instructor de arte desarrolle las capacidades creadoras a través de la creación de grupos y unidades artísticas con aficionados en todas las manifestaciones como: formación de agrupaciones musicales y vocales de distintos formatos, solistas, colectivos danzarios y teatrales, grupos de artes plásticas y artesanos, de cine, fotografía y talleres literarios, entre otros, en su más amplia variedad estilística y temática.

- Los talleres de apreciación-creación de las manifestaciones artísticas y sus aficiones en las diferentes variantes.

Es una forma de organización pedagógica del proceso de aprendizaje, es un espacio donde se desarrollan capacidades, se producen conocimientos, se establecen nuevas formas de comunicación y se potencian habilidades para saber escuchar, reflexionar, discutir, comunicar ideas. Tiene varias dimensiones: educativa, social, de creatividad y de acción en la práctica. Se necesita para llevarlo a la práctica, dominar el programa cultural del territorio y realizar el diagnóstico sociocultural.

- La preparación técnico-metodológica del personal docente para educar estéticamente a sus alumnos.

Es la forma en la que el Licenciado en Educación:especialidad instructor de arte realiza la preparación del personal docente en lo técnico y metodológico, se planifica en correspondencia con las necesidades e intereses de estos, y se desarrolla en forma de asesoramiento de los lenguajes extra-verbales, visuales, sonoros, gestual y corporal en el proceso de enseñanza-aprendizaje para desarrollar la percepción estética de los educandos, ampliar sus vivencias y formas de comunicación en función de contribuir a su formación integral.

- La promoción de la cultura artística.

La promoción es un proceso de participación que se desenvuelve en los ámbitos institucional y comunitario, determina los nexos entre la cultura y el desarrollo, posibilita la adquisición de habilidades para gestar proyectos culturales integrales y lograr la transformación de la comunidad escolar. A partir del diagnóstico de necesidades, se ponen en práctica las potencialidades creativas de grupos e individuos en diferentes contextos (Y. Deriche, 2010). Algunas de sus vías de acción son: la animación sociocultural, la creación, la extensión, la investigación, la educación estética y la programación cultural.

- La investigación sociocultural comunitaria.

Se realiza en tres direcciones, posibilita el rescate, conservación y preservación de aquellos valores que determinan lo auténtico de la comunidad. El Licenciado en Educación:especialidad instructor de arte, investiga las raíces, analiza los procesos definidores de su razón de ser e identidad, para enriquecer el contenido de los talleres de apreciación-creación y también los utiliza al trabajar con los grupos portadores para garantizar la permanencia y el sentido de pertenencia de sus miembros.

Esta concepción en la práctica, se sustenta en la participación activa del LEIA, en la dirección escolar (sistema de reuniones), así como en el protagonismo que debe asumir en el trabajo docente-metodológico, en la orientación educativa, en la investigación y superación de los colectivos

pedagógicos, lo cual amplía su condición de pedagogo escolar a educador social. Tal consideración, sin embargo, demanda hoy que su formación inicial incluya en el contenido del diseño curricular los aprendizajes necesarios que lo preparen para enfrentar esta necesaria y compleja tarea.

Conclusiones

La labor del Licenciado en Educación: especialidad instructor de arte en Cuba desde concepciones pedagógicas, se orienta a la transformación del centro educativo desde la actuación de la comunidad escolar en la institución cultural más importante de la sociedad, donde debe predominar un pensamiento flexible que posibilite la comunicación con todas las instituciones políticas, sociales y culturales. En este sentido, la dirección del trabajo cultural en las instituciones educativas como actividad propia y contenido de la actividad pedagógica profesional del Licenciado en Educación: Instructor de Arte, exige que este se implique como responsable del cumplimiento y logro de los objetivos de la Estrategia Nacional de Educación Estética aprobada por el Ministerio de Educación en el curso escolar 1999-2000, de la política cultural, del programa Nacional de la Cultura, así como del auto-perfeccionamiento y desarrollo cultural socio-comunitario desde un enfoque preventivo de sus acciones.

El Licenciado en Educación: especialidad instructor de arte en cumplimiento de su actividad profesional pedagógica, deberá precisar los objetivos del trabajo cultural en las instituciones educativas como estado deseado de la transformación (diagnóstico integral y contextualizado con énfasis en el diagnóstico sociocultural) que sirva de base para planificar, organizar, ejecutar y evaluar el proceso de cambio, tanto a nivel organizativo, a nivel institucional, a nivel grupal e individual de todos los sujetos implicados en cumplimiento del fin y los objetivos de la Educación en Cuba.

Bibliografía

- Alfonso Moreira Y, López Rodríguez del Rey M.M. (2011). Articular la participación familia comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria en Cuba. <http://www.odiseo.com.mx/12> p
- Álvarez Ramos, Silvia. (2005, 2010). Informe de análisis del funcionamiento de la carrera Licenciatura en Educación: Instructor de Arte en Ciego de Ávila en el curso escolar 2004-2005 hasta el 2009-2010. Ciego de Ávila: Editorial Universidad de Ciencias Pedagógicas "Manuel AscunceDomenech".
- Álvarez Ramos, Silvia. (2005-2010). Balance Anual del trabajo de la carrera Licenciatura en Educación: Instructor de Arte en Ciego de Ávila desde el curso escolar 2004-2005 hasta el 2009-2010. Ciego de Ávila: Editorial Universidad de Ciencias Pedagógicas "Manuel AscunceDomenech".
- Castro Ruz, Fidel. (2005). Palabras a los Intelectuales. La Habana: Editorial. Casa Abril.
- Castro, Fidel (2005). Discurso pronunciado en el acto nacional de la segunda graduación de estudiantes de las 15 Escuelas de Instructores de Arte en Santa Clara. Villa Clara: En periódico Granma, 28 de octubre.
- Estévez, Pablo René. (2004): *La revolución estética en la educación*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Estévez, Pablo René. (2011). Educar para el bien y la belleza. Editorial Pueblo y educación. ISBN:978-959-13-2238-8. La Habana Cuba.
- Estévez, Pablo René. (2013). "El papel del Instructor de Arte en la formación humanista de las nuevas generaciones". Documento enviado al Departamento de Educación Artística del MINED. Editorial Universidad de La Habana. 130p
- Fernández Díaz, Argelia. (2008). Algunas consideraciones sobre el cómo en la interrelación de los centros docentes y la comunidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ferreiro, Juana. Clara Inés Stramiello. 2007. Resignificar la escuela como escenario de participación. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) n.º 42/5 –2007 (PREALC 2002-2017).
- Frómata Rodríguez, Cruz María. (2013). El proceso de promoción sociocultural en la experiencia pedagógica cubana. Documento en pdf. www.eumet.net
- Frómata Rodríguez, Cruz María. 2011. Educación estética y educación artística: realidades y desafíos. Curso 2. Pedagogía 2011. © sobre la presente edición, sello editor Educación Cubana. Ministerio de Educación, 2011. ISBN 978-959-18-0601-7
- García Ramis, Lisardo. (2002). Aproximación a la interpretación de la conformación del escenario educativo escolar y la cultura escolar. Conferencia en el IV Simposio Iberoamericano de Investigación Educativa. La Habana, 2002.
- García Batista, Gilberto. (2004). Orientaciones metodológicas sobre cultura comunitaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- García Ramis, J. (2003). Situación de la Formación Docente Inicial y en Servicio en la República de Cuba. La Habana: Editorial UNESCO.
- Hart Dávalos, Armando. (1978). Del Trabajo Cultural. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Hernández, Helmo. (2007). El Instructor de Arte: un profesional imprescindible. Baluartes de la Libertad. (Fragmentos de las palabras pronunciadas con motivo de la cuarta graduación de Instructores de Arte de las provincias habaneras en el Teatro Kart Marx el 8 de noviembre). En Periódico Juventud Rebelde, 17 de noviembre.
- Lazo, Esteban. (2009). Destaca Esteban Lazo papel del instructor de arte. La Habana: En Periódico Granma, 24 de enero.
- Lissabet Rivero, José Luis. (2011). La escuela primaria rural. Realidad y perspectivas. Pedagogía. Curso 45. ©sobre la presente edición, sello editor Educación Cubana. Ministerio de Educación, 2011. ISBN 978-959-18-0644-4
- LLivinia M.J., Castellanos Simons B, Castellanos Simons D., Sánchez M. E. (2007). Los proyectos educativos: una estrategia para transformar la escuela. La política cultural. ¿Qué es y para qué sirve? En: http://www.agetec.org/politicas_culturales.
- Llorca Hernández, José Iván. (2012). La gestión sociocultural del grupo "Teatro de La Fortaleza" como expresión de las políticas culturales. www.ucf.edu.cu
- López, Josefina. (2000). Fundamentos de la educación. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 2000.
- MINED (2010). Modelo del Profesional de la Carrera Licenciatura en Educación: Instructor de Arte. La Habana: Editorial Ministerio de Educación.
- MINED. (2000). Concepciones acerca de la Formación del Instructor de Arte.
- Morales Trujillo, Pedro. (2005). Cómo insertar a los instructores de arte en los centros educacionales en la provincia Ciego de Ávila. (Material digitalizado). Ciego de Ávila: Editorial Dirección Provincial de Educación.
- Núñez González, María Rosa. (2014). El Centro Universitario Municipal (CUM): comunicación y gestión del conocimiento para el desarrollo local publicada on-line en: http://issuu.com/editora-arca-dagua/docs/ibero_3
- Núñez González, María Rosa. (2014). Gestión del conocimiento universitario con una visión de la escuela rural como centro cultural de la comunidad. (ISSN:1989-4155), <http://atlante.eumed.net/>
- Núñez González, María Rosa. 2012. Aproximación al rol del promotor cultural en comunidades rurales del municipio de Abreus. http://issuu.com/editora-arca-dagua/docs/ibero_4
- Núñez González, María Rosa. 2012. Identidad de la escuela primaria rural como centro cultural de la comunidad. Contribución a las ciencias sociales. ISSN 1988—783. www.eumed.net/rev/cccs/19/mmg//.html
- Núñez González, María Rosa. 2013. Apuntes sobre el papel de la comunicación en el desarrollo social de la comunidad rural. Agosto 2013. www.razonypalabra.org.mx
- Núñez González, María Rosa. Alfonso Moreira, Yaquelín. Fernández Morera, María. Ester. (2014). Universidad-Comunidad. Realidad de una experiencia sociocultural: estudio de caso en una escuela rural. Universidad y Sociedad pp. 5-11. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Núñez González, María Rosa. Alfonso Moreira, Yaquelín. López Rodríguez del Rey. María M. (2014). Concepciones sobre la labor del instructor de arte y el promotor cultural en la articulación de sus funciones. *Universidad y Sociedad* pp. 39-45. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Rodríguez Leyva, Haydee. (2008). La formación de la identidad cultural del escolar primario: una alternativa pedagógica. Tesis doctoral. www.intranet.ucf.edu.cu
- Rodríguez Morales, Alina. 2013. Una metodología para la inclusión de la educación ciencia-tecnología-sociedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de ciencias naturales en preuniversitario. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
- Rodríguez Núñez, Maribel (2011). La escuela como institución cultural de la comunidad. Universidad Pedagógica "Raúl Gómez García", Guantánamo. www.edusol.cu
- SeijasFrómata, Carmen y Álvarez, Silvia. (2010). Indicaciones Metodológicas de la carrera Licenciatura en Educación: Instructor de Arte. La Habana: Editorial Ministerio de Educación.

LA ACTIVIDAD DOCENTE: MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN EL AULA

Patricia Carmona Sáez

(Pedagoga, Correo: patricia.carmona@um.es)

Fco. Javier Soriano López

(Docente: IES Benejúzar, provincia de Alicante, Correo: fjsorianolopez.doc.ies@gmail.com)

Resumen

El objetivo principal de este trabajo es ayudar a los docentes en la resolución de conflictos. Para ello en primer lugar se aborda qué se considera una formación docente adecuada para la resolución de conflictos, en qué consiste la convivencia en el aula en la etapa de secundaria obligatoria, y como realizar un análisis y diagnóstico de la situación. En segundo lugar se presentan ejemplos de actividades de ayuda para trabajar la convivencia en el aula. Y en tercer lugar se presenta un instrumento de ejemplo para la evaluación de los resultados, el proceso y la propia actuación del docente con el fin de enriquecer el proceso e ir mejorándolo con la práctica. Para finalizar se recogen una serie de conclusiones sobre la necesidad de que la actividad docente debe mejorar en la resolución del conflicto, para que con ella mejore la convivencia en el aula.

Palabras Clave: educación, docentes, conflicto, convivencia.

1. Introducción

En este trabajo, se plantean cuales son los problemas que causan los conflictos con los que nos estamos encontrando en los centros que pueden llevar a tener un clima de aula conflictiva. Qué pautas se pueden seguir para poder trabajar la convivencia, partiendo de un análisis y diagnóstico de la situación. Se esbozan ejemplos de actividades indicadas para trabajar directamente en el aula, tanto de manera preventiva, antes de que puedan surgir los conflictos, como de manera asistencial, es decir, cuando ya tenemos un conflicto en el aula o de manera rehabilitadora cuando el grupo de discentes ya está consiguiendo superar estos conflictos y el clima de aula se va convirtiendo en un clima de buena convivencia. Para finalizar, realizar una evaluación del trabajo llevado a cabo para la mejora de la convivencia en el aula. Esta evaluación se cree necesaria para mejorar el propio proceso de intervención realizado por el docente, por ello, este servirá para que el docente sea consciente de lo que ha conseguido en el aula a través de las actividades realizadas con un grupo en concreto, y para que realice un análisis de qué actividades ha utilizado y como han sido llevadas a cabo. Además, esta evaluación dará al docente una serie de datos útiles para así poder tener en cuenta todos aquellos aspectos que hayan afectado durante la puesta en marcha de las actividades y tenerlos presentes la próxima vez que estas se vayan realizar.

La necesidad de la educación para la mejora de la convivencia aumenta cada día en nuestros centros educativos. Se debe tener en cuenta en todo momento que “Una de las claves para la prevención y el tratamiento de los problemas de convivencia en los centros educativos es que el profesorado conozca herramientas y procedimientos eficaces para ello” (Alvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Nuñez, y Álvarez, 2010, p.188). El tema de la convivencia suele ser un reto educativo para los docentes que en muchos casos no disponen de los recursos necesarios para abordarlo de una manera efectiva. Por ello, para que los docentes puedan realizar una enseñanza efectiva sobre la convivencia se ve necesario aportarles recursos. Estos recursos, deben ir enfocados hacia como realizar un abordaje de los problemas que crean conflicto y como hacer que estos tiendan a desaparecer desde la propio aula, siendo indistinta la materia que estemos trabajando.

Ante un discente que presenta dificultades de convivencia en el aula, debemos intervenir dentro de las posibilidades que tengamos. Por ello debemos ser conscientes de que

“Conociendo las variables de riesgo, sobre todo las ubicadas en el contexto escolar, se podría intervenir con mayor eficacia para prevenir y tratar alumnado vulnerable al problema” (Carrasco y Trianes, 2010, p.230). Además, debemos tener en cuenta si existe un expediente de seguimiento del discente, con o sin diagnóstico asociado al mismo. Ahora bien, los datos que tengamos sobre el discente debemos revisarlos con cautela. No podemos caer en ningún caso en la falsa creencia de que si está diagnosticado el problema se soluciona solo siguiendo una receta, o que podemos justificar su comportamiento con dicho diagnóstico.

Es importante, a la hora de planificar una intervención, que hayamos recogido toda la información que nos puedan aportar los expertos que hayan visto al niño o adolescente en cualquier momento, o que estén trabajando con él de manera individual, ya sea dentro o fuera del centro. La buena comunicación entre profesionales de diferentes especialidades dentro del ámbito de la educación es una base fundamental a la hora de trabajar con discentes que presentan alguna necesidad en el aula, ya sea de tipo educativo académico, de trastorno de conducta o cualquier otro tipo. La presencia del especialista orientador del Instituto de Educación Secundaria en la intervención con discentes conflictivos es importante, pero en ningún caso debe ser utilizada por el docente para eximir su responsabilidad. En el aula la figura de autoridad la ejerce el docente, si este no interviene cuando es necesario y pone las reglas a seguir, pierde la autoridad necesaria para poder lidiar en el conflicto. Por ello el especialista debe ser solo una figura de apoyo, no una vía de escape para delegar responsabilidades. En ese sentido Castro, Sánchez y Sánchez (2014, p.56), nos exponen la siguiente visión:

La institución educativa, es el escenario de la práctica educativa; como organismo sistémico, en ella se propicia la interacción entre los miembros de la comunidad educativa, al igual se desarrollan estilos de interacción del profesorado, estos se estructura de acuerdo a las formas y estrategias, con que el profesorado elabora su práctica educativa.

Para poder trabajar en el aula sobre la mejora de la convivencia, el docente debe comenzar por la identificación del conflicto, de los objetivos que desea conseguir a principio de curso. En concreto, debemos tener en cuenta todo aquello que pueda derivar en un conflicto dentro del aula. Una vez identificado si existe o no conflicto, deberá comenzar con actuaciones de prevención o asistenciales, según sea la situación advertida. Si no es el primer año que el docente trabaja con el grupo, deberá saber cuándo debe pasar a las actuaciones de rehabilitación, para que las actuaciones del docente vayan avanzando en caso de que hayan comenzado por asistenciales. En el caso de tener una buena convivencia en el aula, el docente deberá llevar a cabo solamente actuaciones preventivas, y podrá mantenerse en ellas mientras no exista conflicto.

2. Formación docente, convivencia en el aula

Sanz, Hernando, y Mula (2015, p.217) nos hablan de la percepción que tiene el propio docente sobre su formación, y nos dicen que:

La formación del profesorado de Educación Secundaria se ha enfrentado, tradicionalmente, a diversos retos/problemas. Por un lado, se ha tenido que elegir entre un carácter instructivo o formativo; por otro, se ha enfrentado al debate entre la necesidad de un profesorado especialista en un campo del conocimiento o especialmente competente en la creación de situaciones de aprendizaje. En la actualidad se enfrenta a otras problemáticas adicionales, como la presencia de un alumnado cada vez más diverso o el aumento de la conflictividad en las aulas, entre otras.

Además como nos dicen Surbalán y León (2013, p.39):

El clima de clase es el contexto psico-social inmediato en el que cobran sentido todas las actuaciones de alumnos y profesores, en muchas ocasiones conflictos producto de los enfrentamientos de los intereses o necesidades de una persona con otra o del grupo.

Por todo ello el docente debe tener una formación tanto disciplinar como pedagógica, para poder trabajar diferentes temas transdisciplinarios para la mejora de la convivencia en el aula.

Entre los objetivos de la educación obligatoria está la formación de personas capaces de enfrentarse de forma ética y responsable a los conflictos socio-ambientales que encontrarán en el transcurso de su vida. Para lograr que se transmitan esos valores y estrategias de actuación ante el conflicto en las aulas, los docentes encargados de transmitir estas ideas a nuestros jóvenes deben tener una formación que les dote de las herramientas necesarias para alcanzar tal fin.

Debemos ver la escuela como un lugar donde no solamente se crea nuevo aprendizaje formativo, sino que también es un lugar de aprendizaje social. De Andrés (2005, p.114), nos indica que:

La Escuela es uno de los medios más importantes a través del cual el niño aprenderá y se verá influenciado (influyendo en todos los factores que conforman su personalidad). Por tanto, en la Escuela se debe plantear enseñar a los alumnos a ser emocionalmente más inteligentes, dotándoles de estrategias y habilidades emocionales básicas que les protejan de los factores de riesgo o, al menos, que palien sus efectos negativos.

Para García-González, Jiménez-Fontana, Navarrete, y Azcárate, “El paradigma educativo donde nos movemos promueve una relación de horizontalidad entre profesor y alumnos que fomente la comunicación y un papel relevante de los discentes, pasando de espectadores a agentes activos.” (2015, p.90). Esta idea es importante que les quede clara a los docentes, no podemos caer en la trampa de pensar que la única forma de reducir el conflicto es la de marcar reglas a seguir. Como bien nos dicen García-González et al., el docente debe conseguir que se cree una comunicación docente-discente que le ayude a promover la participación activa del discente en la resolución del conflicto. Esto es citar lo mismo, deja una u otra o no pongas que lo dicen ellos

3. Análisis y diagnóstico de la situación

Debemos partir siempre de la idea, de que todos somos diferentes, por tanto no podemos esperar encontrarnos en el aula con treinta discentes que aprendan, se expresen y tengan las mismas inquietudes. Tendremos que ser capaces de ampliar nuestro foco de mira y poder ver dentro de la generalidad, la particularidad, y al contrario. Puesto que aún siendo todos diferentes, siempre podemos encontrar puntos en común y conexiones que nos unen.

A la hora de trabajar, es preciso comenzar identificando dentro del problema y la causa que lo origine. Esta tarea no resulta fácil de realizar, es función del docente identificar los focos del conflicto antes de poder abordarlo. Se debe tener siempre en cuenta que son múltiples los factores que influyen en el comportamiento. Podríamos en cierto aspecto compararlo con un incendio, donde el bombero debe conocer donde se encuentran los focos del mismo antes de ponerse a trabajar, de lo contrario nos podemos encontrar en situaciones de mucha complejidad sin estrategias preparadas para salir de ellas. Por todo ello, el docente debe estar preparado para abordar el problema conociéndolo lo mejor posible antes de comenzar a realizar actuaciones en el aula. Esta preparación es necesaria para poder llevar una planificación de abordaje lo más clara posible. Esto es imprescindible para decidir con qué estrategias va a actuar en cualquier momento en que se cree un conflicto, tanto durante la sesión en la que estemos trabajando la convivencia, como en cualquier momento durante una hora de clase ordinaria.

Antes de entrar a definir diferentes problemas que crean conflictos en nuestras aulas, deberíamos tener claro el concepto de conflicto. Según la Real Academia Española (2012) la palabra conflicto en su acepción 4, significa: “Problema, cuestión, materia de discusión”. Por tanto, aplicándolo a la enseñanza-aprendizaje, podemos interpretarlo como algo que trastorna e interrumpe ese proceso, dando como resultado el entorpecimiento de la clase y su ritmo. Por esto, cuando nos referimos al conflicto negativo en las aulas, hablamos de situaciones repetidas de faltas de respeto e incumplimiento de normas. Pero no es el conflicto como tal el

que define el problema, en muchas ocasiones es en este donde se puede ocultar un problema, que si no es abordado a tiempo puede generar un problema mayor.

Debemos pensar y darnos cuenta, que según el discente crece quien lo mira va aumentando los filtros por donde pasan las imágenes, es decir, es como si nos pusiéramos con el nacimiento de un niño unas gafas de óptica, de estas a las que se les pueden ir sumando cristales, y vamos sumándolos según van pasando los años, con ello podemos perder a perspectiva de la realidad, y ver solo una parte deformada de la misma. Por esto, los profesionales debemos ser capaces de eliminar filtros y ver más allá de lo que se nos presenta a simple vista.

El docente debe tener formación y habilidades para poder descubrir detrás del conflicto la causa que lo provoca. De no ser capaz de verlo, deberá acudir a los orientadores para que le den indicaciones de como puede ver esa realidad que no se le presenta manifiesta, además, debe formarse y buscar recursos en manuales como este, con el fin de ayudar al discente y mejorar con ello el clima de aula.

Para poder conocer las causas por las que se puede generar un conflicto se debe tener en cuenta que no suele ser fruto de algo puntual, sino que hasta llegar a crearse, han ido sucediendo una serie de circunstancias que unidas han desembocado en ese conflicto. La interacción personal necesaria para el ser humano, generada en el proceso de socialización, puede ser uno de los mayores momentos donde encontramos situaciones de conflicto. Debemos conocer en la medida de lo posible cuales han sido las posibles causas para poder comprender como ha surgido y poder utilizar las herramientas más adecuadas en el intento de hacerlo desaparecer. Para ello el conocer los elementos que suelen contribuir en generar conflictos será un buen punto de partida.

Dicho todo lo anterior, vamos a centrarnos en qué conflictos podemos encontrar en nuestras aulas y que características generales pueden tener:

- Falta de respeto, de modales y de educación, hacia ellos, hacia el docente y hacia los compañeros.
- Autocontrol, de los propios impulsos y emociones.
- Agresividad, hacia nosotros mismos, compañeros, y docentes.
- Ausencia de límites, desconocimiento de lo que está bien o mal
- Bajos resultados académicos, causados por falta de interés por los estudios, por falta de regulación de los sentimientos o dejadez.
- Problemas de orden psicológico tales como baja autoestima, inseguridad, apatía, aislamiento, no adaptación a los cambios, falta de sentido de pertenencia a la institución.
- Falta de concentración en una única tarea, por dificultades inherentes en uno mismo como problemas de tipo TDAH, por falta de interés, o facilidad de distracción.

3.1 Diálogo y comunicación

La comunicación con el otro es algo inherente en el ser humano. Es un proceso que tenemos innato desde el nacimiento, así como el bebé se comunica con sus progenitores mediante el llanto. En todo proceso comunicativo debe existir un canal de comunicación que haga llegar al receptor las ideas y reflexiones del emisor. Una buena comunicación no puede darse solo en un sentido, sino más bien debe convertirse en un diálogo en el que ambas personas sean a su vez emisores y receptores.

Como bien remarcan, Monje, Camacho, Rodríguez, y Carbajal, “Escuchar bien requiere atención, estar receptivo, perceptivo y sensible para captar los sentimientos que subyacen en las palabras del estudiante.” (2009, p.81). Por ello, la comunicación y el diálogo deben convertirse en las principales herramientas del docente a la hora de enfrentarse al conflicto en su aula. Este diálogo establecido entre docente y discente, debe ser un conjunto de procesos de comunicación para el intercambio de información sobre las situaciones que se están

aconteciendo y que están dando como resultado escenarios conflictivos. El docente debe intentar que estas vías de comunicación y diálogo se conviertan en las vías utilizadas por sus discentes a la hora de enfrentarse a los diferentes conflictos que se les vayan presentando.

3.2 Como conseguir un buen clima en el aula

A la hora de trabajar el conflicto debemos tener en cuenta que existen una serie de factores, para identificar, que aspectos podemos trabajar con los discentes:

- Personal: Algunos discentes presentan dentro de su propia personalidad, aspectos disruptivos que puede provocar una propensión a crear conflictos.
- Social y cultural: En la actualidad nos hallamos ante una pérdida de transferencia de valores y pautas de comportamiento, estos ejercen en la conducta personal un papel fundamental ya que con ellos se da significado a nuestra propia existencia, y la falta de los mismos repercute directamente en las relaciones principales que se dan en nuestros entornos más cercanos.
- Falta de identidad local: Por el momento de crisis actual vivida en muchos lugares, y la pobreza existente en muchos países, hay familias que se deben trasladar a vivir a otros países, esto puede provocar una pérdida de identidad local. Esta pérdida de identidad local repercute en muchos jóvenes, al sentirse rechazados por quienes viven en el nuevo lugar donde se deben ubicar, y al que se deben ir adaptando.

En ellos podemos encontrar algunos de los indicadores de cual es el foco de inicio de ese conflicto. Existen conflictos en todos los grupos humanos, en parte dados por esa necesidad de socialización, y como nos indican Pérez y Pérez (2011), es un fenómeno natural, inherente a la condición humana que si se resuelve favorablemente, supone una oportunidad para aprender.

No debemos olvidar nunca que los discentes no son personas aisladas, sino que con ellos traen a clase todos los problemas que acontecen en sus vidas fuera de las aulas, ya sean problemas que esté sufriendo la familia, como problemas de integración en el barrio, o incluso que algún familiar esté enfermo, además dependiendo de la edad en la que se encuentren, podemos ver como a los adolescentes y preadolescentes les puede afectar el concepto que los demás tengan de él, o el autoconcepto que se hayan creado, de una forma muy significativa. Por este motivo deben ser tenidos en cuenta todos, ya que algunos de ellos pueden suponer en algunos casos el foco principal del conflicto. Además, no debemos olvidar que los conflictos ocurren cuando existen perspectivas u opiniones divergentes en dos personas o grupos, y por tanto se crea una situación de defensa de los valores o intereses que a cada uno de los afectados más convenga o más arraigados tenga. Por todo ello, debemos realizar un análisis del tipo de discente y los posibles focos que le han podido llevar a crear un conflicto en el aula.

El docente debe trabajar mediante la negociación para conseguir la resolución del problema. En cualquier momento es necesario descubrir la raíz del problema, dado que en muchos casos las diferentes manifestaciones de discrepancia que dan paso a un conflicto o enfrentamiento no tienen su raíz en el conflicto mismo. Por ello es necesario profundizar en las causas que se encuentran escondidas de la vista del espectador.

No debemos olvidar que “el docente dentro de sus prácticas educativas debe estar capacitado para generar estrategias en los estudiantes que promuevan las relaciones interpersonales hacia una cultura de paz” (Moreno e Impantá, 2015, p. 44)

Para trabajar en la transformación del conflicto en acciones más sanas es necesario aprovechar la red de relaciones existentes dentro del aula, para ello es necesario que el docente utilice técnicas de mediación durante el proceso de intervención. Durante el proceso de mediación, el docente no puede tomar partido, sino que se debe comportar como un oyente imparcial y facilitador de los procesos de solución del conflicto. Es decir, el docente debe ser un árbitro o interventor neutral, debe asegurar que se cumplen las normas del juego, pero en ningún caso debe decantarse por ningún jugador.

4. Trabajar la convivencia en el aula

Para ello se van a presentar al docente unos ejemplos de actividades de ayuda para su día a día en la resolución de los conflictos. Será el mismo docente el que decida cuando irá aplicando unos u otros dependiendo del momento en el que se encuentre el grupo con el que vaya a trabajar. Se considera que una buena planificación dará como resultado un docente con recursos suficientes y una preparación para trabajar con la resolución de conflictos, y que con ello, pueda llegar a ser un modelo en la mejora de la convivencia.

El docente será el encargado de aportar al discente estrategias de primera mano. De este modo la resolución de conflictos no se convierte en ofrecer una charla puntual a los discentes porque se ha creado una situación de difícil convivencia en el aula o el centro, sino en un aprendizaje continuo.

4.1 Actividades de Prevención

Título: El taller de los sentimientos

Definición: El teatro como medio de expresión y comunicación de los sentimientos.

Justificación: El teatro o la teatralización son estrategias de trabajo que pueden ser utilizadas de manera educativa. Utilizar la expresión para el aprendizaje de los sentimientos es una forma de ayudar a los discentes en su adquisición del autoconcepto, la confianza, al mismo tiempo se aumenta su capacidad de comunicación. Esta técnica nos permite trabajar los diferentes sentimientos y las diferentes dimensiones de la persona: la cognitiva, la emocional, la relacional y la corporal. Por tanto se trata de una actividad con un carácter multidisciplinar. Con esta actividad se crean espacio de juego, imaginación, y expresión. De esta manera el discente descubre nuevas formas de comunicación y diálogo, aprende a confiar en el grupo. Además, desarrollamos la capacidad de escucha, observación y trabajos de diferentes formas de lenguaje

Objetivo: Utilizar el teatro como medio de aprendizaje y comprensión de la existencia de diferentes formas de ser, expresión y comunicación.

Metodología: Para llevar a cabo esta actividad es importante que el propio docente se sienta cómodo con la metodología que vaya a utilizar. En cualquier caso se recomienda que utilice una metodología basada en la acción como efecto transformador del conocimiento. El ciclo de Kolb es muy eficaz para realizar un aprendizaje enfocado a la adquisición de habilidades y capacidades, ya que se centra en la acción y esta está relacionada directamente con el resultado de conocimientos abstractos. (Barbosa, Vieira, y Vairo, 2001).

Temporalización: Esta actividad se puede llevar a cabo durante un curso completo o en sesiones sueltas, según se vea conveniente, el docente deberá sopesar que sentimientos o estrategias de diálogo son aquellas que el grupo necesita. Y partirá de ese diagnóstico previo para ir montando las diferentes sesiones en las que se trabajarán diferentes temáticas.

Materiales: En principio, este tipo de actividades no necesitan ningún material para ser llevadas a cabo. Será el propio docente al decidir como trabajará la comunicación y los sentimientos el que calculará y deberá prever la necesidad de algún tipo de material de apoyo.

4.2 Actividades Asistenciales

Título: Nos ordenamos

Definición: Dentro de un rectángulo marcado por el docente y dispuestos los discentes al azar, deberán ordenarse en función de la fecha de nacimiento. El docente marcará en el suelo un rectángulo con cinta, invitará a que un grupo de discentes se sitúen dentro del rectángulo donde todos entrarán de una manera poco holgada. Una vez colocados todos dentro del rectángulo, el docente explicará el grupo que la finalidad consiste en que se sitúen

de forma ordenada según sus fechas de nacimiento. Pueden hablar y realizar todos los movimientos que crean necesarios, pero ningún miembro del grupo puede salir del rectángulo.

Justificación: Para los trabajos en el aula es importante que el grupo sepa dialogar y realizar tareas escuchando a los compañeros, para ello es necesario que el docente enseñe y revise las herramientas dialógicas con las que cuenta el discente y trabaje para mejorarlas.

Objetivo: Detectar dificultades de comunicación y escucha activa dentro de un grupo.

Metodología: Al igual que en la actividad presentada anteriormente el ciclo de Kolb es una metodología muy completa y eficaz para realizar un aprendizaje enfocado a la adquisición de habilidades y capacidades.

Temporalización: Esta actividad es recomendable que se realice cuando percibamos la existencia de algún tipo de conflicto, también se puede realizar para explicar la importancia de la ayuda al compañero, la comunicación y la escucha activa.

Materiales: Para llevar a cabo esta actividad, solamente será necesario utilizar cinta adhesiva para marcar el rectángulo donde se a situar el grupo.

4.3 Actividades Rehabilitadoras

Título: Formemos palabras juntos

Definición: Se divide el grupo en subgrupos, deben ser grupos lo más homogéneos en cuanto a número posible. De forma que exista el mismo número de miembros en cada grupo. El docente asignará una palabra a cada grupo, preferiblemente las palabras serán positivas. La palabra se dividirá en letras y cada subgrupo tendrá que representar esa palabra para sus compañeros. Cada grupo deberá ir formando las letras trabajando dentro del grupo en parejas, sin que estas se repitan, las parejas deben ser rotativas. Tendrán que representar dichas letras, tumbados en el suelo, siguiendo un orden para que de esta manera se forme la palabra asignada.

Justificación: El trabajo colaborativo nos enseña que somos mejores cuando trabajamos en grupo que de manera individual, esta actividad nos ayuda a aprender a comunicarnos con nuestros compañeros para poder alcanzar un fin común. De esta manera aprendemos a compartir y a apoyarnos en el otro, con el fin de promover que este tipo de actitudes se traslade a la vida cotidiana.

Objetivo: Presentar los beneficios del trabajo colaborativo y el entendimiento con los compañeros.

Metodología: En cuanto a la metodología el ciclo de Kolb es tan válido para llevar a cabo esta actividad como en las anteriores, no debemos olvidar que se han de utilizar metodologías eficaces para realizar un aprendizaje enfocado a la adquisición de habilidades comunicativas y capacidades para la mejora de las relaciones con los demás.

Temporalización: Esta actividad se puede trabajar las veces que el docente vea necesario recordar a los discentes como colaborando trabajan mejor. Por ello será el propio docente el que decida el momento más idóneo de trabajarla en el aula.

Materiales: Para llevar a cabo la actividad se recomienda la utilización de colchonetas donde los discentes que estén representando las letras se tumben.

5. Técnicas de evaluación de las actividades

Es importante que el docente no lleve únicamente a cabo las diferentes actividades para ayudar en la resolución del conflicto en el aula, sino que además es recomendable que realice una evaluación de cómo se han ido resolviendo las propias actividades y si han sido o no efectivas para la mejora de la convivencia en el aula. Para ello, recomendamos que durante la realización de este tipo de actividades el docente lleve un bloc de notas donde ir tomando

apuntes, de como van resolviendo los discentes las diferentes situaciones propuestas. Tras la realización de la actividad es recomendable repasar cual era el objetivo de la misma y qué resultados se deseaban obtener con la misma y se realice una evaluación de los resultados, el proceso y la propia actuación del docente, con el fin de que el propio docente vaya averiguando donde se sitúan sus debilidades y fortalezas, y vaya mejorando en las actividades llevadas a cabo para la mejora de la convivencia en el aula.

Como ejemplo de técnica de evaluación de las actividades, se va a proponer la utilización de una escala de estimación categórica de tipo Likert, con cinco opciones de respuesta, donde 1=Nunca, 2=Poco, 3=Algo, 4=Bastante, 5=Siempre, como la presentada a continuación:

Criterio		1	2	3	4	5	Observaciones
Proceso	Los discentes han participado en la actividad						
	Los discentes han comprendido a finalidad de la actividad						
	La actividad se ha llevado a cabo en el tiempo calculado						
	Se han utilizado los materiales previstos para llevar a cabo la actividad						
	Todos los discentes han seguido las pautas marcadas al principio						
	La actividad se ha llevado a cabo con una buena comunicación						
	Durante el desarrollo de la actividad los discentes han mantenido un actitud positiva						
Resultados	La actividad ha mejorado la comunicación dentro del grupo						
	La realización de la actividad ha mejorado la escucha activa en el grupo						
	Tras la actividad ha mejorado el clima de convivencia en el aula						
	La realización de la actividad ha hecho que los discentes utilicen más el diálogo						
	La actividad ha enseñado a los discentes diferentes formas de comunicación						
	La actividad ha ayudado al docente a detectar problemas de comunicación en el aula						
	La actividad ha ayudado a que los discentes a que utilicen mejor el trabajo						

	colaborativo						
	La actividad ha hecho que los discentes se involucren más en los problemas de sus compañeros						
Actuación Docente	El docente a dirigido la actividad de forma adecuada						
	El docente ha sido quien ha marcado el ritmo de evolución de la actividad						
	El material previsto por el docente para la realización de la actividad ha sido el correcto						
	El docente ha manejado sin dificultad los conflictos surgidos durante la realización de la actividad						
	La actividad ha conseguido alcanzar el objetivo marcado por el docente						
	El docenes avía en todo momento en que parte de la actividad se encontraban						

6. Conclusiones

En primer lugar no debemos olvidar que los docentes deben estar en continua formación. Con esta formación deben mejorar los procesos de aprendizaje dentro del aula y con ello la mejora del clima de convivencia y trabajo dentro de la misma.

En segundo lugar se ha visto que muchas son las pautas para trabajar la convivencia en el aula al alcance del docente. Pero en cualquier caso debe ser el mismo docente quien elija las que sean más adecuadas para su contexto particular. Como mucho, y como se ha realizado en el presente trabajo se pueden plantear ejemplos de actividades indicadas para trabajar directamente en el aula.

En tercer y último lugar remarcar que la continua evaluación y autoevaluación de las prácticas docentes son una práctica enriquecedora de cualquier acto educativo. Esto hará que mejore el propio proceso de intervención y ayudará al propio docente a ser consciente de que ha conseguido en el aula después de haber puesto en práctica las actividades para la mejora de la convivencia, actividades realizadas con un grupo en concreto. Este análisis de la actuación, dotará al docente de una serie de datos para la mejora de aquellos aspectos que hayan ido surgiendo durante la puesta en marcha de las actividades, de esa forma podrá tenerlos presentes la próxima vez que vaya realizar cualquier otra actividad para mejorar la convivencia, aprendiendo de ese modo a crearse herramientas para utilizar durante el transcurso de dichas actividades.

7. Referencias

- Alegret, J., Castanys, E., y Sellarès, R. (2010) *Alumnado en situación de estrés emocional*. Barcelona: Graó.
- Alvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P, Nuñez, J.C., y Álvarez, L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el

- manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 187-198. doi: 10.1989/ejep.v3i2.59
- Barbosa, A.C., Vieira, A.J., y Vairo, R. (2001). Aprendizagem Significativa no Ensino de Engenharia. *Scientific Electronic Library Online*, 11 (1). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65132001000100006&script=sci_arttext
- Carrasco, C., y Trianes, M^a. V. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 229-242. doi: 10.1989/ejep.v3i2.62
- Castro, S.L., Sánchez, M.I., y Sánchez, J.H: (2014). El Rol del Profesorado en el manejo de la violencia escolar. *Via Inveniendi et Iducandi*, 9(1). Recuperado de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/viei/article/view/1339>
- De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, pp.107-124. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1407971>
- García-González, E., Jiménez-Fontana, R., Navarrete, A., y Azcárate, P. (2015). La metodología docente como estrategia para promover la sostenibilidad en las aulas universitarias. Un estudio de caso en la Universidad de Cádiz. *Foro de Educación*, 13(19), pp.85-124. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.005>
- Monje, V., Camacho, M., Rodríguez, E., y Carbajal, L. (2009). Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar. *Psicogente*, 12 (21). Recuperado de <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/ojs/index.php/psicogente/article/view/1109>
- Moreno, L.M., e Impantá, D.M. (2015). *Habilidades de pensamiento social en una práctica de enseñanza y aprendizaje del concepto de conflicto en el aula con estudiantes del grado tercero del liceo la gran aventura de Pereira*. (Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de: Magíster en Educación, Universidad Tecnológica De Pereira). Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/5507>
- Pérez, G., y Pérez, M. (2011). *Aprender a Convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea.
- Real Academia Española, (2012). *Diccionario de la lengua española (DRAE)* (22.^a ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=excepcional>
- Sanz, J.R, Hernando, I., Mula, J.M. (2015). La percepción del profesorado de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana acerca de sus Conocimientos profesionales. *Estudios Sobre Educación*, 29, pp. 215-234. doi: 10.15581/004.29.215-234
- Surbalán, A., y León, A. (2014). Estudio de las conductas disruptivas en la escuela según la percepción docente. *Anuario del Sistema de Educación en Venezuela*, (2), pp.35-50. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/5302>

IDENTIFICAR LOS FACTORES MOTIVACIONALES COADYUVANTE EN EL DESEMPEÑO DOCENTE DE LOS PROFESORES DE LA ESCUELA SUPERIOR DE CÓMPUTO DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

Eduardo Rodríguez Flores
Escuela Superior de Computo
Del Instituto Politécnico Nacional
erodrigrezf@ipn.mx
e_rodriguezflores@yahoo.com.mx

Miguel Ángel Maldonado Muñoz
Escuela Superior de Computo
Del Instituto Politécnico Nacional
mmaldonadom@ipn.mx
miguel_maldonadomx@yahoo.com.mx

Resumen

Esta investigación pretende identificar cuáles son los factores motivacionales más importantes que contribuyen al desempeño académico de los profesores de la Escuela Superior de Computo del Instituto Politécnico Nacional.

Para ello utilizamos una metodología basada fundamentalmente en el análisis descriptivo correlacional, el cual se caracteriza por la descripción de las características de las variables sobre las que se fundamenta el estudio y de las que se presumen ciertas relaciones entre sí, sin tratar de determinar la causalidad, puesto que parte de los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario perfiles motivacionales del docente, describe una situación real de los docentes que pertenecen a la Escuela Superior de Computo del IPN. Se ha determinado este diseño, ya que desde el punto de vista de los autores, es el más apropiado para identificar dichos factores.

Palabras claves: motivación, docentes, factores, desempeño

I. Planteamiento del problema:

Los profesores de la Escuela Superior de Computo hoy en día nos enfrenta a números problemas, retos y sobre todo a la reforma educativa del Instituto Politécnico Nacional. La motivación de los profesores para llevar a cabo los cambios que la actual coyuntura demanda es un problema que es necesario abordar.

La tarea de enseñar requiere que el docente posea la adecuada formación y capacitación pedagógica correspondiente, de manera tal, que su labor e interacción con los alumnos resulte beneficiosa en ambos lados. Lamentablemente muchas veces los docentes no poseen un adecuado método de enseñanza y peor aún, no poseen ni aplican adecuadas situaciones motivadoras, lo que influye de sobre manera en los aprendizajes de sus alumnos, y trae como resultado una evaluación negativa en el desempeño de los docentes frente a sus grupos.

La motivación resulta así, imprescindible en todo acto de enseñanza- aprendizaje.

La práctica profesional y la revisión de bibliografía sobre el tema, nos permite establecer que la mayor parte de los problemas en los aprendizajes de los estudiantes, es el resultado de la falta e inadecuada motivación por parte del docente. Así, el alumno se desmotiva, ya sea por la personalidad del docente, su comportamiento autoritario o displicente, la falta de interés por el grupo, por la ausencia de material didáctico, así como materiales didácticos inadecuado, por un inconveniente método de enseñanza, e incluso, muchas veces la falta de motivación proviene desde la esfera familiar del educando o por la falta de compromiso de las autoridades de las escuelas con el profesor, como sabemos cuando los profesores ingresamos a cualquier Institución de educación lo menos que esperamos es un caluroso recibimiento junto con una atención personalizada para que nos expliquen las características fundamentales de la institución, la cultura organizacional, que nos den a saber los reglamentos internos con los cuales se rige la escuela, los pormenores del modelo educativo.

Es por ello que nos hemos interesado en estudiar la motivación desde la óptica del docente. Muchos docentes han descuidado el alcance, las repercusiones positivas que una

buena motivación puede generar en sus estudiantes y en el desempeño de su labor académica. Desde luego, ello se atribuye en gran medida por la ausencia del conocimiento que se tiene sobre los factores motivacionales y cómo inciden en el comportamiento, creatividad y en los resultados que favorezcan a los actores involucrados, especialmente a quien se motiva. En la actualidad el docente no solamente debe poseer los conocimientos de la disciplina, sino que también debe estar bien compenetrado cómo son sus interrelaciones con sus estudiantes, de qué manera ellos lo perciben y se sienten plenamente identificado con su estilo docente, concretamente, motivados con la forma en que les trasmite los conocimientos y lo que estos generan en pro de darle paso a nuevas ideas. No se trata de estar al frente del grupo de estudiantes y repetir ideas de otros, se trata de compartir, dialogar, motivar al estudiante a participar a exponer su criterio a identificarse plenamente con el tema a tratar, evaluar su alcance, lo que estos conocimientos representan, así como un desempeño docente que cumpla con las expectativas del modelo educativo. En cada clase tiene el docente la oportunidad de optimizar el tiempo que se le da para adentrarse en como motivar a sus alumnos puede obtener resultados que favorezcan a todos, Para ello debe saber manejar adecuadamente los factores motivacionales, estímulos que generen un buen clima organizacional, que den paso a una excelente integración de alumno profesor y a un desempeño docente de calidad.

II. Justificación:

Existen factores sobre el individuo que lo mueven a actuar, a alcanzar algo o a trabajar, pero realmente, ¿qué es lo que lleva a un individuo a hacer algo? Este planteamiento ha sido el comienzo de muchas investigaciones en psicología y con el cual se ha encontrado la existencia de un factor que moviliza al individuo: la motivación.

En lo que respecta a los aportes descritos sobre la definición de la motivación, se puede considerar que, en síntesis, es lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera para el logro de sus objetivos. De igual modo, es una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos, que decide en un contexto dado, con qué fuerza se actúa y en qué dirección se conduce la energía. Los seres humanos buscan satisfacer sus necesidades fundamentales actuando, siguiendo determinados lineamientos y de acuerdo con las características, como el sexo, la edad, el género, sus características socioculturales y las experiencias es como deciden la forma en que deben comportarse. Otro de los factores que se relacionan con el proceso de la motivación en el trabajo es el clima organizacional, debido a que desde sus propuestas administrativas determinan la importancia del componente humano para las organizaciones. El concepto de clima se relaciona en forma indiscutible con procesos como la productividad, la eficiencia, la calidad, lo que facilita el desempeño óptimo de los funcionarios (Vega, Arévalo, Sandoval, Aguilar y Giraldo, 2006). Esto muestra que las relaciones no sólo se establecen y tienen un impacto a nivel interpersonal, sino también en los distintos grupos laborales, lo que determina pautas de comportamiento en cada una de las personas, en la estructura organizacional de la empresa, y en este caso del la Escuela Superior de Computo y en la motivación de los funcionario.

Hay que tener en cuenta la diferencia y la relación existente entre los conceptos de emoción y motivación, ya que con frecuencia se llegan a considerar como procesos con características similares. La motivación se diferencia de la emoción en que es una acción que se dirige y orienta a un objetivo específico; ésta se desarrolla como un proceso dinámico a nivel interno del individuo, en el que se involucran estructuras fisiológicas, la cognición (procesos mentales), las necesidades y las experiencias que, relacionadas con algún acontecimiento (estímulo) externo, como el ambiente físico y social, dirigen el comportamiento del individuo para ejecutar una acción.

Los conceptos expuestos resaltan la importancia de estudiar la motivación humana, ya que se ha observado que el comportamiento se presenta por la influencia de estímulos internos o externos, que en su origen y en su intensidad varían según la persona, puesto que sin la presencia de un incentivo o estímulo no se evidencia una conducta.

De acuerdo con lo mencionado, se encuentra esta propuesta de de investigación , la que describe en su Cuestionario Perfiles Motivacionales del Docente, las condiciones motivacionales

internas (logro, poder, afiliación, autorrealización y reconocimiento) como aquellas que impulsan al individuo a la acción y a la ejecución de un objetivo; igualmente, describe las condiciones externas (supervisión, grupo de trabajo, contenido del trabajo, salario y promoción) como los factores que ocasionan el interés por el desempeño en el trabajo y lo refuerzan con comportamientos dirigidos a obtenerlo. También señala que las diferencias que se presentan en estas condiciones pueden diferir en los medios que se emplean para obtener retribuciones deseadas en el trabajo, que incluyen cinco categorías de comportamiento: aceptación de la autoridad, dedicación a la tarea, valores organizacionales y aceptación de la norma, requisición y expectativa.

A partir de esto, podemos mencionar que tales condiciones divergen en el nivel de importancia que las personas le atribuyen al mismo objeto, en razón de que no es posible analizar una condición motivacional interna y dejar a un lado el conocimiento del contexto sociocultural, debido a que este ambiente crea necesidades e intereses particulares y, frente a éstas, busca acciones para satisfacerlos. Ellas dirigen y orientan el comportamiento del individuo, desde lo biológico y lo social, hasta la búsqueda de un objetivo específico. Es así como la motivación, concretamente en el contexto laboral, lleva al hombre a realizar actividades que abarcan recompensas sociales como la interacción social, el respeto, la aprobación, el estatus y el sentimiento de utilidad; aunque, por lo general, estos factores que mueven al individuo a trabajar se basan sólo en la retribución económica, las personas trabajan a pesar de tener esta necesidad inicialmente satisfecha o de tenerla insatisfecha.

Estas apreciaciones realzan el gran aporte en el desarrollo de la investigación para identificar los factores motivacionales que contribuyen al desempeño docente de los profesores de la Escuela Superior de Computo del Instituto Politécnico Nacional.

Según el criterio de los autores de la investigación, el personal docente de la ESCOM presenta motivos y necesidades que hacen que lleven a cabo su práctica docente con mayor o menor satisfacción, y se vea reflejado en la evaluación docente. Esto se relaciona con varios aspectos, como las relaciones interpersonales, el clima laboral, la cultura organizacional, entre otros, los cuales son importantes para el desarrollo de la escuela. Por esto es clave que los directivos conozcan las metas personales o profesionales que quieren lograr sus empleados, con el fin de que le puedan brindar más herramientas y mejores condiciones laborales que influyan para que su comportamiento sea mejor.

III. Fundamentación Teórica

1. La motivación: es una atracción hacia un objetivo que supone una acción por parte del sujeto y permite aceptar el esfuerzo requerido para conseguir ese objetivo. La motivación está compuesta de necesidades, deseos, tensiones, incomodidades y expectativas. Constituye un paso previo al aprendizaje y es el motor del mismo. La ausencia de motivación hace complicada la tarea del profesor. También decir que la falta de motivación por parte del alumno queda a veces fuera del alcance del profesor.

Desde nuestro particular punto de vista podemos ver a la motivación como un proceso el cual empieza cuando excita una necesidad insatisfecha, la cual genera un estado de ansiedad, que nos conduce a una búsqueda de alternativas para satisfacer dicha necesidad, esto genera un estado de tensión, después se escoge la alternativa más adecuada y por último se pasa a satisfacer la necesidad.

2. Tipos de motivación.

Antes de explicar los distintos tipos de motivación debemos comentar que éstos se basan en los factores internos y externos que engloban al docente. Podemos clasificarla motivación en cuatro tipos:

1) Motivación relacionada con la tarea, o intrínseca: la asignatura que en ese momento se está impartiendo despierta el interés. El profesor se ve reforzado cuando comienza a dominar el objeto de estudio.

2) Motivación relacionada con el yo, con la autoestima: al intentar aprender y conseguirlo vamos formándonos una idea positiva de nosotros mismos, que nos ayudará a continuar con nuestros aprendizajes. Las experiencias que tienen los alumnos van formando poco a poco el auto concepto y la autoestima. Es el deseo constante de superación, guiado siempre por un espíritu positivo.

3) Motivación centrada en la valoración social: la aceptación y aprobación que se recibe por parte de las personas que el profesor considera superiores a él, por compañeros de trabajo y sobre todo por los alumnos a los cuales les imparte cátedra. La motivación social manifiesta en parte una relación de dependencia hacia esas personas.

4) Motivación que apunta al logro de recompensas externas: en este caso estamos hablando de los premios, regalos que se reciben cuando se han conseguido los resultados esperados.

Tipos de motivación. De acuerdo a Mattos (1974) la motivación es positiva y negativa.

Motivación positiva. Es el deseo constante de superación, guiado siempre por un espíritu positivo. Mattos dice que esta motivación puede ser intrínseca y extrínseca.

Es intrínseca, cuando la persona fija su interés por el estudio o trabajo, demostrando siempre superación y personalidad en la consecución de sus fines, sus aspiraciones y sus metas.

Es extrínseca cuando el alumno sólo trata de aprender no tanto porque le gusta la asignatura o carrera si no por las ventajas que ésta ofrece.

Motivación negativa. Es la obligación que hace cumplir a la persona a través de castigos, amenazas, etc. de la familia o de la sociedad.

3. TIPOS DE MOTIVACIÓN LABORAL

1º- La mejora de las condiciones laborales:

Consiste en aumentar la motivación laboral mejorando los factores higiénicos, los relacionados con el texto laboral que permiten a los individuos satisfacer sus necesidades de orden superior y que eviten la insatisfacción laboral.

2º- El enriquecimiento del trabajo:

Multitud de puestos de trabajo tienen una tarea muy especializada y fraccionada. El trabajador no ejerce ningún papel en la planificación y el diseño de tareas limitándose a desarrollar una actividad mecánica y rutinaria. Esto es lo que hay que evitar.

3º- La adecuación persona /puesto de trabajo:

Esta técnica persigue incorporar en un puesto de trabajo concreto a aquella persona que tenga los conocimientos, habilidades y experiencia suficientes para desarrollar con garantías el puesto de trabajo y que además, esté motivada e interesada por las características del mismo.

4º- La participación y delegación:

Esta técnica consiste en que los trabajadores participen en la elaboración del diseño y planificación de su trabajo. Se fundamenta en el hecho de que son los propios trabajadores quienes mejor conocen como realizar su trabajo y por tanto quienes pueden proponer las mejoras o modificaciones más eficaces.

5º- El reconocimiento del trabajo efectuado:

Los empleados suelen quejarse frecuentemente de que cuando hacen un trabajo especialmente bien, el jefe no les comenta nada. Sin embargo cuando cometen el primer error, el jefe aparece inmediatamente para criticarles. Esta situación puede desmotivar inmediatamente incluso al mejor de los trabajadores.

6º- Evaluación del rendimiento laboral

Consiste en evaluar los resultados de la conducta laboral y proporcionar la información obtenida al trabajador. Esto supone un importante estímulo motivador.

7º- El establecimiento de objetivos:

La técnica de establecimiento de objetivos consiste en llegar a un acuerdo periódico entre subordinado y jefe, sobre los objetivos a alcanzar para un periodo de tiempo concreto. Así mismo existe una revisión periódica para analizar el grado de cumplimiento de objetivos.

IV. Objetivos:

Identificar los factores motivacionales que contribuyen al desempeño docente de los profesores de la Escuela Superior de Computo del Instituto Politécnico Nacional, en el marco del Nuevo Modelo Educativo.

V. Metodología

Diseño

Utilizaremos una metodología basada fundamentalmente en el análisis descriptivo correlacional, el cual se caracteriza por la descripción de las características de las variables sobre las que se fundamenta el estudio y de las que se presumen ciertas relaciones entre sí, sin tratar de determinar la causalidad, puesto que parte de los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario perfiles motivacionales del docente, describe una situación real de los docentes que pertenecen a la Escuela Superior de Computo del IPN. Se ha determinado este diseño, ya que es el más apropiado para identificar cuáles son los factores motivacionales que contribuyen al desempeño docente de los profesores y describir la relación entre las variables de la población específica.

Participantes

Para el desarrollo de esta investigación se trabajó con una muestra de 124 participantes (100%): 19 del área de Sistemas Eléctricos, (15%), 42 del área de Programación y Desarrollo de Sistemas (34%), 12 del Posgrado (10%), 13 de la Unidad de Informática (11%), 19 del área de Ciencias Básicas (15%) y 19 del área de Ciencias Sociales (15%)

Con el fin de explorar y determinar los datos socio demográfico más relevante de los participantes, así como identificar los factores motivacional de los docentes de la Escuela Superior de Computo del IPN para desarrollar se quehacer en las aulas.

Para la investigación, se diseñó un cuestionario que consta de 50 preguntas. El instrumento se aplicó a todos los participantes de la muestra y los resultados obtenidos se muestran a continuación.

Los participantes se encuentran en un promedio de edad de 41 años. Se encuentro que la menor edad es 35 y los mayores 48 años. Del grupo de participantes el 100% son docentes. La frecuencia y porcentajes evidencian que los participantes tiene una antigüedad promedio en la Escuela de 6.5 años, lo que muestra que la persona más nueva en la Escuela lleva 2 años y la más antigua 13 años.

VI. Instrumento

El cuestionario presenta un esquema conceptual basado en las teorías y en los modelos propuestos por distintos autores, para explicar la motivación para el trabajo, determinando tres dimensiones motivacionales: motivación interna, motivación externa y medios para obtener retribución, que inciden en el comportamiento del individuo en el contexto laboral.

El cuestionario es un instrumento de 50 ítems que miden quince factores de motivación y cinco factores de segundo orden. Los quince factores están agrupados en tres categorías motivacionales generales, cada una de las cuales mide cinco factores de motivación, así:

La primera variable se define como las condiciones motivacionales internas, que hacen referencia a los eventos. En esta variable se describen las condiciones personales de carácter cognitivo y afectivo y se evalúan comportamientos relacionados con sentimientos de agrado o desagrado con personas o eventos externos. En estas condiciones se presentan cinco categorías, orientadas al comportamiento de logro, de poder, de afiliación, de autorrealización y de reconocimiento.

La segunda variable, determinada a partir de los medios preferidos para obtener retribuciones deseadas en el trabajo, permite identificar las preferencias del comportamiento, las cuales están orientadas a obtener retribución y beneficios que al individuo le interesa lograr. Este aspecto evalúa las preferencias por medio de cinco categorías en lo relacionado con la dedicación a la tarea, la aceptación de la autoridad y de normas y valores organizacionales, de la requisición y expectación.

La tercera variable hace referencia a las condiciones motivacionales externas; se evalúan cinco factores del comportamiento, orientados al conocimiento del valor que el individuo atribuye a los tipos de retribución por su desempeño. Estas condiciones se atribuyen a la valoración enfocada a la supervisión, al grupo de trabajo, al contenido de trabajo, al salario y a la promoción.

Las variables se interpretan de acuerdo con los criterios de calificación de la prueba, en el que los ítems tienen una puntuación de tres a uno, siendo uno el máximo valor, lo que define que la afirmación tiene mayor importancia y tres el valor mínimo, entendido como la afirmación de menor importancia para el sujeto. De igual forma, se identifican las correlaciones significativas, señalando con un asterisco los coeficientes de nivel menor que 0,05 y con dos asteriscos al lado de los coeficientes con un nivel menor que 0,01.

La prueba Ude Mann-Whitney es una de las pruebas estadísticas no paramétricas aplicada a dos muestras independientes, cuyos datos han sido medidos al menos en una escala de nivel ordinal. La prueba calcula el llamado estadístico U, cuya distribución para muestras con más de 20 observaciones se aproxima bastante bien a la distribución normal. Se utiliza con respecto al cociente t de Student, cuando las medias no se alcanzan a acoplar perfectamente a una escala de intervalo.

El coeficiente de correlación de Spearman, ρ (rho), es una prueba no paramétrica que mide la asociación o interdependencia entre dos variables discretas. Para calcular ρ , los datos se ordenan y remplazan por su respectivo orden. Toma valores entre -1 y 1 , indicando asociaciones negativas o positivas, respectivamente; 0 (cero) significa no correlación, pero no independencia. Su interpretación es similar a la del coeficiente de correlación de Pearson.

VII. Análisis de resultados

VARIABLE 1 “CONDICIONES MOTIVACIONALES INTERNAS”.

En el factor autorrealización mostró un gran interés de los profesores por aplicar todos sus conocimientos y habilidades personales para desarrollar su práctica docente, respondiendo tanto a los objetivos personales como académicos.

Seguido del puntaje que presenta el factor autorrealización aparecen los factores de reconocimiento con una diferencia mínima sobre el factor afiliación, esto nos permite darnos cuenta de la importancia que tiene para los docentes de la Escuela Superior de Computo orientar y realizar sus acciones o comportamientos para mantener las relaciones laborales en buena armonía sobre todo con sus compañeros, esto puede asegurar un buen desempeño y estabilidad laboral de los profesores de la ESCOM.

El siguiente factor que se evidencio, es el factor logro, lo cual nos permite observar el compromiso que los docentes tienen por cumplir sus objetivos académicos e innovar en la práctica docente.

Por último se presenta el factor poder, lo cual nos dice que el profesor inconscientemente sabe que tiene cierto poder sobre sus alumnos.

VARIABLE 2 “MEDIOS PREFERIDOS PARA OBTENER RETRIBUCIONES DESEADAS EN EL TRABAJO”.

El factor dedicación al trabajo alcanza el mayor puntaje lo que nos demuestra el interés por parte de los docentes en cuanto a su iniciativa por realizar actividades o dedicar tiempo extra en sus labores con el propósito de mejorar su desempeño en el aula

Seguido de este factor encontramos los factores de aceptación a la autoridad, aceptación de normas y valores y requisición, lo que da cuenta del interés de la planta docente por influir directamente en otros que les puedan satisfacer sus necesidades, manifestando con su comportamiento la disponibilidad y aceptación de las normas y valores, así como la aceptación de la autoridad lo que les permite conseguir sus objetivos y ser bien evaluados en el desempeño de su actividad

Finalmente se encontró el factor expectación lo cual deja de manifiesto que para el docente no es importante participar en el desarrollo de nuevos proyectos ya sea por parte de la autoridad o por sus compañeros.

VARIABLE 3 “CONDICIONES MOTIVACIONALES EXTERNAS”.

En esta categoría encontramos el factor promoción como el de mayor puntaje, lo que nos pone en evidencia que para el profesor este factor es muy importante y que está consciente de que la institución le brinda oportunidades de crecimiento laboral. Seguido de este factor encontramos el factor salario lo que representa para los académicos que sus actividades laborales sean reconocidas y retribuidas económicamente de acuerdo a diferentes criterios como por ejemplo el grado académico, la categoría, la preparación y actualización docente.

Con un puntaje menor encontramos el Contenido del trabajo, en el que se describe la percepción que tienen los profesores en relación con sus funciones. En seguida se encuentra el factor grupo de trabajo que pone de manifiesto que para el docente el pertenecer a un grupo de trabajo no es muy significativo ya que el desarrollo de sus labores como docente en gran medida es de forma individual. Por último encontramos el factor supervisión el cual nos deja de manifiesto que aunque el profesor lo acepta, la supervisión no es un factor de mucha importancia para el ya que no interfiere en el desarrollo de su labor docente.

VIII. Conclusiones

De los resultados de esta investigación se desprende, que de las condiciones motivacionales internas, el factor más importante para el docente de la ESCOM, es el factor de autorrealización, con lo cual podemos argumentar que los profesores están comprometidos con la institución y asumen el compromiso de aplicar sus conocimientos y desarrollar de la mejor manera sus habilidades para orientar sus comportamientos en la búsqueda del logro de sus

objetivos tanto académicos como personales, lo que los hace sentirse bien y motivados en el desempeño de su actividad docente.

De esta misma manera se manifiesta el factor poder como el factor con menos importancia, por lo que podemos argumentar que de una manera inconsciente el profesor asume que él tiene un cierto poder sobre sus alumnos, y esto hace que al docente no le interese tener poder.

El logro, la afiliación y el reconocimiento son factores que el docente utiliza como medios para alcanzar la autorrealización, ya que para lograrlo él manifiesta que es importante tener buena relación con sus compañeros de trabajo, así como cumplir con los objetivos previamente planteados, esto hace que se sientan aceptados en los grupos académicos.

Dentro de la segunda variable “medios preferidos para obtener retribuciones deseadas en el trabajo”, los profesores ponen de manifiesto, que el factor más relevante para ellos, es el factor dedicación al trabajo lo cual nos dice, que los docentes, son profesores comprometidos con las academias y sobre todo con la escuela, dedicando el tiempo que sea necesario para desarrollar el trabajo encomendado por las autoridades y algo bien importante es que esta investigación nos pone en evidencia que los docentes tienen la mejor de las disposiciones para aceptar las normas, valores y autoridades. Y el factor menos relevante dentro de esta variable es el factor expectativa ya que al docente no le interesa participar en proyectos que se desarrollen por sus compañeros o las autoridades, pensamos que el docente trabaja implantando su estilo y su forma de desarrollar su desempeño docente.

En lo que se refiere a la tercer variable “las condiciones motivacionales externas” encontramos el factor promoción como el de mayor importancia para la planta docente de la Escuela Superior de Computo lo cual nos muestra que los profesores están consientes que el Instituto ofrece y da oportunidades a sus trabajadores de crecer, prepararse y desarrollarse como profesores, lo cual le permitirá alcanzar los más altos niveles en el escalafón, algo bien significativo para nosotros es que este factor está por encima del factor salario, pensamos que el docente conscientemente sabe que si se promueve en un tiempo determinado su esfuerzo será recompensado con mejores ingresos.

Y como el factor menos significativo para los profesores encontramos el factor supervisión, es un factor que aunque el profesor lo acepta no le gusta al docente ya que como vimos anteriormente los docentes son personas comprometidas con su trabajo, y les llega a molestar que supervisen su actividad dentro y fuera del aula.

En conclusión podemos argumentar que el objetivo de la investigación se cumplió y por lo tanto podemos identificar los factores motivacionales más importantes y menos significativos que contribuyen en el desempeño docente de los profesores de la Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional.

IX. Bibliografía

- ATKINSON, P. “Motivación” (1999). Primera Edición. Edit. Trillas, México,
- COFER, C. “Psicología de la Motivación” (1993). 2da Edición. Edit. Trillas, México.
- CHIAVENATO, Idalberto. “Administración de los Recursos Humanos”. (1994). Primera Edición. Edit. McGraw - Hill Interamericana. Bogotá.
- DESSLER, Gary. “Organización y Administración” (1992). Segunda Edición. Edit. Prentice Hall – Hispanoamericana. S.A. México.
- FURNHAM, Adrian. Psicología Organizacional: “El Comportamiento del Individuo en las Organizaciones.” (2000). Cuarta Edición. Edit. Oxford University. Londres.

- KEITH, Davis. “El Comportamiento Humano en el Trabajo”. Tercera Edición. Edit Mc Graw-Hill / Interamericana. México. 1991
- KOONTZ, Harold y Werkrich. “Administración: Una Perspectiva Global” (1999). Segunda Edición. Edit. Graw Hill. México.
- PALOMINO, Antonio “Gerencia de Empresas y Administración de la Calidad”. (2000). Primera Edición. Edit. Universidad San Martín de Porras. Lima.
- PORTER, Lyman y Steve Lawler: “Teorías de Motivación” Edit. Prentice – México 1988.
- ROBBINS, Stephen. “Comportamiento Organizacional” (1999) Edit. Pretince Hall. Octava Edición, México.
- RODRÍGUEZ, José. “El Factor Humano en la Empresa” (2001) Primera Edición. Edit. Deusto S.A. España.
- RUIZ, Germán. “El Significado de la Motivación en la Gestión de Recursos Humanos” (1999) Lima.
- SOLANA, Ricardo. “Administración de Organizaciones” (1993) Primera Edición. Edit. Interoceánicas S.A. Buenos Aires.
- SHERMAN, Arthur, “Acciones o Comportamientos” (1994). Octava Edición. Edit. Iberoamericana. México.

EL EMPLEO DE LAS REDES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN Y LAS POSIBILIDADES QUE OFRECEN LOS SERVICIOS DE MENSAJERÍA INSTANTÁNEA. PROPUESTA DE USO: EL CASO DE TELEGRAM

Agüera Ductor, Héctor

fp1asi3@gmail.com

Universidad de Granada. España

Maroto Blanco, José Manuel

marotingo@gmail.com

Universidad de Granada. España

Aguilar López-Barajas, José Luís

theanswers30@hotmail.com

Universidad Complutense de Madrid. España

Resumen: El impacto de las nuevas tecnologías supone un avance fundamental dentro de una sociedad cada vez más volcada en la información y la comunicación. Junto a este avance cobra, cada vez más, una mayor importancia el empleo de las redes sociales por parte de una amplia mayoría social. El fomento de su uso se debe a la utilización que de ello hacen los más jóvenes y que tiene como objetivo principal el contacto con sus semejantes. Por ello, Estas redes sociales poseen un gran potencial comunicativo, el cual sumado a las múltiples opciones que ofrecen las plataformas web hace de ellas un gran campo de pruebas para la aplicación educativa. Redes sociales con un gran impacto social como lo son Facebook y Twitter son usadas diariamente por instituciones de diversa índole para mantener informados a sus seguidores. Es por ello que en este trabajo se plantea el uso de la aplicación de mensajería instantánea Telegram para potenciar uno de los elementos clave de estas redes sociales: la comunicación entre el alumnado y el profesorado.

Palabras clave: Redes sociales; Nuevas tecnologías; Facebook; Twitter; Telegram.

Abstract: The impact of new technologies supposes a new fundamental advance within a society which is more and more overturned by information and communication. Alongside this advancement, more benefits can be seen by the employment in social networks due to a growth in the social sector. The largest growth will be seen in the younger demographics as their future employment will rely heavily on communication with their peers. So alongside the other options that these social networks offer it can be said that they are a great platform for educational applications. As seen by platforms such as Facebook and Twitter that have a great social impact and are used on a daily basis by organizations to educate their followers. Therefore in this project (piece of work) it is important to propose the implementation of the instant messaging platform Telegram, as one of the key elements of the social networking system and the communication between teacher and alumni.

Keywords: Social networks; New technologies; Facebook; Twitter; Telegram.

Introducción

En la actualidad se puede observar claramente como las nuevas tecnologías están provocando profundos cambios con respecto a las relaciones entre los propios usuarios. Fruto de las continuas innovaciones tecnológicas, el desarrollo de las interacciones personales ha revolucionado la forma de comunicación telemática, provocando el surgimiento de nuevas formas y canales de comunicación, así como de acceso a la información. Todas ellas caracterizadas por su automatización e impacto global. No nos entretendremos, sin embargo,

en este trabajo para definir los pros y contras del impacto de las nuevas tecnologías de la información en nuestra sociedad, ya que esto supondría un análisis mucho más exhaustivo y extenso y que además no encajaría con la finalidad de este informe.

El avance social en torno al empleo de las nuevas tecnologías ha generado una sociedad de la información la cual ha obligado a generar nuevos planteamientos educativos que requieren de ser incluidos en los procedimientos implicados en la enseñanza y el aprendizaje (Arguedas, 2016: 2). Ante este requerimiento se han sucedido cambios que han dejado atrás la metodología empleada por los sistemas e instituciones más arcaicas, siendo más que evidente la necesidad de dar una respuesta inmediata a las necesidades de implantación de nuevos métodos basados en la aplicación de las nuevas tecnologías en el ámbito de la docencia y el aprendizaje.

La aplicación de estos nuevos métodos supone, por tanto, una implantación en primera instancia dentro del ámbito universitario. Como consecuencia de su labor como centros clave para la investigación e innovación, es comprensible que en primer lugar sean los primeros centros/instituciones en aplicar estas nuevas medidas. Sin embargo, dicha aplicación debe ser generalizada a todos los niveles educativos, al menos con la mayor brevedad posible, llevándose dicha implantación desde una escala inferior comprendida por los centros de primaria y secundaria hasta los niveles de posgrado universitario y pasando, además, por la formación profesional, enseñanzas artísticas, de idiomas, etc.

Sin embargo es necesaria para la correcta implementación de las nuevas tecnologías el formar profesionales expertos en los nuevos medios de comunicación utilizando estas tecnologías en el momento de su formación. La necesidad por parte de estos docentes para manejar estas nuevas tecnologías se formula imperiosa, ya que de esta circunstancia derivará el correcto uso y aplicación de las mismas.

A tenor de lo anteriormente mencionado, el empleo de estas tecnologías es capaz de mejorar y favorecer el rendimiento del profesorado y por ende el del alumnado, así como la interacción entre ambos. Esto último se deriva de la idea de que mejora el intercambio de conocimientos entre iguales y ayuda a mejorar los resultados de los estudiantes. Por otra parte, el uso de estas herramientas ayuda a la inclusión en el mercado laboral donde la predominancia de las nuevas tecnologías de la información es lo que les facilitará la inserción en este mercado laboral (Vivar et al., 2012: 531).

Ligado al auge de estas nuevas tecnologías cobran una mayor importancia las redes sociales. Es por ello que si hacemos caso al creciente uso de estas redes sociales por parte de los estudiantes obtenemos una realidad ineludible dentro del contexto social propio del individuo. El hecho de que el 90% de los estudiantes universitarios en Estados Unidos reconocieran usar *Facebook* refleja una realidad que se antoja necesaria abordarla desde el punto de vista académico. Aunque si bien es cierto que el empleo de esta red social sea para mantener el contacto con los más allegados (Fondevilla et al., 2015: 64). Estos datos que arrojan los más recientes estudios sobre redes sociales, no hacen otra cosa sino mostrar el potencial disponible dentro del mundo de las nuevas tecnologías y su aplicación en la metodología de la enseñanza.

La amplia aceptación entre el alumnado para el empleo de las redes sociales no es del mismo calado que entre el personal docente por diversos motivos. Se debe tener en cuenta lo que supone para toda aquella persona que ha tenido una formación académica en un contexto ajeno al desarrollo y auge de estas redes sociales, sobre todo en cuanto a términos de privacidad se refiere. Además, no podemos olvidar que pese a las numerosas ventajas que ofrezcan las redes sociales, la empleabilidad de estas difiere en cuanto a cada persona. Por este motivo, la adaptabilidad hacia un entorno de enseñanza puede encontrar ciertos obstáculos.

Es por ello que en este estudio se pretende resaltar las principales fortalezas del empleo de las redes sociales en la educación. Partiendo con ello desde la experiencia mostrada en numerosos trabajos del empleo de plataformas como *Facebook* y *Twitter* en el desempeño de

la docencia. En última instancia se propondrá el empleo de la aplicación de mensajería Telegram para la docencia.

Las redes sociales en la educación. Facebook y Twitter

Si atendemos a la explicación de Alonso y Alonso (2014: 57-58) sobre las redes sociales, se pueden definir estas como un nuevo espacio que permite comunicarse en tiempo y forma, así como relacionarse y crear comunidades afines. Destacando además la preexistencia de otro tipo de redes sociales antes de la aparición de la Web 2.0 donde el contacto a través de internet se realizaba a través del correo electrónico y otras herramientas como los foros o los chats.

La comunicación permitida por las redes sociales no se centra exclusivamente en un dialogo interpersonal, ya que aparecen como opción un amplio abanico de posibilidades, de entre las cuales podemos destacar aquellas que permiten permanecer conectado e informado con diversas instituciones académicas dentro del ámbito de la educación. Esto permite entender que en esta sociedad de la información el permanecer conectado se convierte en requisito indispensable si queremos estar al tanto de las últimas novedades.

En base a esta interconexión con ciertas instituciones se pretende destacar aquellas realizadas por los internautas con las principales universidades de España las cuales, en base a un criterio de selección sobre el número de seguidores, podremos destacar en importancia las Universidades de Granada, Barcelona, Valencia y Madrid (Alonso y Alonso, 2014: 59).

Para comprobar cuáles de entre las universidades generan un mayor impacto y por ende, una mayor importancia entre sus seguidores, debemos hacer caso en primera instancia y tal como mencionábamos en el párrafo anterior, al número de seguidores que de estos disponen. Resulta evidente el pensar que cuanto mayor número de personas se encuentren conectadas a un canal de comunicación controlado por una institución, mayor capacidad de difusión tendrá, no sólo en tanto en cuanto a la información ofrecida si no a la propia capacidad para llegar a un mayor número de personas.

En segundo lugar se podría tener en cuenta la frecuencia con la que se publica nueva información diaria. Como en toda comunicación, el usuario va a requerir de nuevos contenidos que satisfagan sus requerimientos, dándole por tanto una gran importancia a la frecuencia con la que publique esta entidad o institución.

Por último, destaca el impacto que tienen las publicaciones en cuanto a sus seguidores, este es quizás el criterio más importante que mide la capacidad para hacer llegar la información a sus seguidores. Este aspecto se analiza cuantitativamente en relación con las impresiones que generan sus publicaciones contabilizándose las veces que se *clikea*, los comentarios que recibe (interacciones), las veces que se comparte, etc. Este criterio, que pudiera ser confundido con el número de seguidores, es capaz de medir mucho más ya que tiene en cuenta si el mensaje en cuestión ha tenido un calado específico dentro de sus seguidores.

Si tenemos en cuenta, por tanto, la red social más usada según la mayoría de encuestas, llegamos a la conclusión de que es Facebook, muy por delante de Twitter y a la que seguirían, con mucha distancia, el resto de redes sociales (Fondevilla et al., 2015: 66). Esta red social tan popular entre los estudiantes fue fundada en 2006 en la Universidad de Harvard con la intención de que sirviera como plataforma para reconocer a los alumnos en relación a sus fotografías, por lo que se observa que responde en sus orígenes a una función académica. A esta plataforma poco a poco se le irán añadiendo nuevas funcionalidades hasta convertirla en una red social por derecho propio (Garrigós et al., 2015: 6-7).

A continuación, mencionamos las principales características que definen a la red social Facebook que, aunque coinciden con las de otras redes sociales, no cuentan con la percepción de ser la red social más completa. Cualquier usuario puede crear una cuenta mediante una dirección de correo válida.

- a) Es completamente gratuita.
- b) Permite la creación de grupos (privados o públicos) por parte de cualquier usuario, así como su edición.
- c) Permite la creación de páginas personales en Facebook.
- d) Permite el establecimiento de términos de privacidad en las cuentas de usuario y en los grupos.
- e) Permite recibir notificaciones de actualizaciones de usuarios y grupos por email.
- f) Permite la creación de álbumes.
- g) Permite la creación de hilos de conversación en relación a un mensaje, una foto, un artículo, etc.
- h) Permite el envío de multimensajes entre varios usuarios.
- i) Permite la creación de eventos en grupos.
- j) La página principal de cada usuario muestra a todos los contactos de este las actualizaciones relacionadas con su actividad.
- k) Permite la posibilidad de chatear en tiempo real a través del navegador web.
- l) Los desarrolladores de software pueden desarrollar aplicaciones que se ejecuten a través de Facebook.
- m) La aplicación para compartir archivos permite a los usuarios compartir sus propios documentos con otros usuarios.
- n) Todos los movimientos realizados por el usuario quedan registradas.
- o) Permite soporte multiplataforma (IOS, Android, Windows, Mac, BlackBerry, etc.)

La mención resumida de las principales atribuciones de Facebook responde a la muestra en este trabajo de las principales herramientas de las que dispone, para ser estas empleadas en la enseñanza en las aulas. Destacamos sobre todo su amplia capacidad de adaptación en cualquier medio informático (multiplataforma) y su versatilidad en el momento de mostrar sus múltiples características adaptativas que la hacen ideal para que el alumnado y el profesorado interactúen.

Tal es el caso empleado en un experimento sociológico en un grado de marketing e ingeniería de gestión (Garrigós et al., 2015: 7), en el cual se instaba al alumno a colgar un resumen de su trabajo/principales propuestas dentro de esta plataforma para que él mismo evaluara el resultado final, así como también harían el resto de sus compañeros. También podía verse evaluado dicho trabajo por el profesorado y expertos externos. La finalidad de este experimento pretendía obtener una serie de evaluación previa y externa que mediante rectificaciones perfeccionaran el trabajo final del alumno. Los resultados fueron realmente positivos aumentándose en la mayoría de los casos más del 20% de la nota inicial, el autoaprendizaje por parte del alumno de los procesos de corrección y de los posibles errores que desde el punto de vista de los expertos pasaba completamente desapercibido.

Aunque en menor número de usuarios, la red social Twitter destaca también por su importancia dentro las nuevas tecnologías de la información. Permitiendo un mayor acercamiento a los usuarios para debatir un tema por la rápida interacción que se origina en la conversación. Es útil poniendo el caso de la universidad, dado su fácil uso para la difusión de la información. Ello facilita que los estudiantes participen, generen debates e interés por distintos temas e intervengan en conversaciones en línea alrededor de un tópico (Guzmán et al., 2012: 29).

Twitter se define como un servicio de red social y *microblogging* que permite enviar mensajes públicos llamados *tweets* (y privados, mensajes directos), que son publicaciones basadas en un texto de hasta 140 caracteres (Parselis, 2014: 57). Estos mensajes son ampliamente difundidos por entre todos los seguidores de un mismo usuario pudiendo ser compartidos a su vez, en un número ilimitado de veces, por otro usuario. Se observa un funcionamiento muy similar, en cuanto a la difusión de ideas, al de Facebook, con la característica principal de la limitación de 140 caracteres, lo que obliga al usuario a realizar una labor de síntesis y, por tanto, que el resultado final sea más parecido al de un titular de periódico.

Las opciones de cara a la enseñanza, si bien es cierto son más limitadas que Facebook, suponen un mayor impacto para los seguidores. La razón es que esta red social es empleada

mayormente como aglutinador de noticias, siendo más propicias para el contacto entre las instituciones educativas y la masa social.

Dentro del numeroso, aunque muy monopolizado mundo de las redes sociales, se escinde una categoría dentro de estas mismas con respecto a los servicios de mensajería instantánea. Si bien es cierto que el recibir/enviar mensajes entre un emisor y un receptor usando como medio una aplicación, es un elemento básico de cualquier red social. Sin embargo la necesidad en la sociedad actual por estar conectado en todo momento requiere de estas nuevas redes sociales una mejora en cuanto a la comunicación instantánea, de ahí su confianza en algunas (las mejores supuestamente) aplicaciones de mensajería por parte de gran parte de la población para sus relaciones interpersonales.

Propuesta de uso en las aulas. Telegram

Es dentro de este contexto donde situamos nuestra propuesta de uso en cuanto a los servicios de mensajería instantánea aplicados a la docencia. La imbricación que tiene este tipo de redes sociales en la vida diaria de los usuarios es fundamental, ya que se concibe como la principal vía de comunicación. La intencionalidad por tanto de esta propuesta es aprovechar un aspecto cotidiano y cercano al alumnado para de este modo potenciar una mejora de los métodos de enseñanza. Dicha aplicación se considera indispensable en tanto en cuanto se pretende que lleguen los contenidos impartidos de una forma más próxima al alumnado al incluirlos en un ambiente en el que este se maneja diariamente. De algún modo esta cercanía que ofrecen las redes sociales junto a la implementación de las mismas por los jóvenes, si se aplica correctamente en el ámbito de la docencia ofrecen múltiples ventajas.

Si a tenor de lo explicado se echa un vistazo dentro del panorama de las aplicaciones de mensajería instantánea descubrimos, al igual que en caso de las redes sociales, una amplia oferta de aplicaciones que, a priori, ofrecen los mismos servicios. Es un hecho concretar que en la mayoría de los casos (al menos entre las principales aplicaciones que compiten por el monopolio), se ofrecen servicios similares y que la más usada se corresponde con aquella que goza de mayor popularidad. Esto se justifica grosso modo en el efecto llamada que producen aquellas aplicaciones con un mayor número de usuarios. De este modo, ¿qué aplicación elegirá el usuario novato sino aquella donde se encuentren la mayoría de las personas con las que contacta diariamente?

Sin entrar en demasiada profundidad con respecto a las aplicaciones de mensajería, se procederá a mencionar en base al número total de descargas en Google Play y App Store, las principales aplicaciones de comunicación instantánea. Así pues en la plataforma Android tenemos WhatsApp Messenger, Facebook Messenger, Skype y Telegram. Para IOS encontramos Facebook Messenger, WhatsApp Messenger, Skype y Telegram.

De entre las mencionadas seleccionaremos Telegram, esta fue una aplicación de mensajería que tanto medios como usuarios comparamos con WhatsApp. Sin embargo, Telegram parecía poder rivalizar con más garantías frente a WhatsApp que cualquiera de las otras opciones que habíamos visto antes, y es que nos ofrecía bastantes novedades respecto al popular servicio. Esta nueva aplicación prometía ser más segura, de código libre, y totalmente gratuita, por lo que recibió una calurosa bienvenida por parte de muchos usuarios (Fariñas, 2016). Estas son algunas de las características que la hacen deseable para la aplicación docente:

<ul style="list-style-type: none"> -Servicio en la nube cifrado. -La nube permite el uso multidispositivo, sin limitaciones. -Menciones en grupos (notificación al usuario). -Selección de un mensaje para responderlo 	<ul style="list-style-type: none"> -No debemos dar nuestro número de teléfono para hablar con alguien, funciona mediante usuario. -Permite crear chats secretos. -Versión web mucho mejor implementada, gracias de nuevo a la nube. -Máximo de usuarios por grupo entre 200-1.000.
--	--

(notificación al usuario).	
-Soporte para envíos de cualquier tipo de archivos (hasta 1,5 GB).	

Se puede observar la multiplicidad de ventajas que implementa este servicio de mensajería y como se asemeja bastante, en cuanto a su funcionamiento, al de un foro. Esto permite una gran interacción entre los usuarios de esta red, que ven potenciados sus capacidades de comunicación gracias a las ventajas que este ofrece.

Uno de los principales problemas que plantea el empleo de estos servicios de mensajería, que no tanto provocan las redes sociales, es la cercanía al individuo y su imbricación en la vida diaria de este. Es por ello que la privacidad supone una cuestión siempre a tener en cuenta cuando realizamos cualquier actividad aplicada con las nuevas tecnologías, y en este caso mucho más al hablar de una comunicación tan próxima entre docentes y alumnado. Esta cuestión de privacidad que sobre todo repele a usuarios más veteranos, no supone un problema durante el empleo de esta aplicación. Mediante el funcionamiento a través de un número de teléfono móvil puede el usuario asociar un "alias" que será empleado por la aplicación para identificarlo y obteniendo como resultado: la absoluta privacidad en tanto que no tiene porqué entregar su número de teléfono móvil personal y la posibilidad de cambiar dicho "alias" en caso de querer volver a disponer de su anonimato en esta red. Como queda patente es imperativo preservar la privacidad del usuario en todo momento.

Otro posible inconveniente deriva de la propia aplicación práctica de este servicio de mensajería, y es que debemos tener en cuenta que para ser aplicado en todos los niveles educativos es imperativo que sea por una parte gratuito y multiplataforma. Aunque la gratuidad de estas aplicaciones se encuentra en gran parte generalizada (hasta hace poco los usuarios de IOS debían pagar por usar la app WhatsApp) no todo el conjunto del alumnado puede disponer de un Smartphone o un ordenador personal. Es por ello que resaltamos positivamente la posibilidad de instalar la aplicación de cliente de Telegram en diversos sistemas operativos más habituales en un PC, smartphone y tablet. Dicho de otro modo, es posible su instalación en sistemas operativos de base Linux, Windows y Macintosh, disponiendo inclusive de una versión portable (no requiere instalación). Si esto no fuera posible es totalmente compatible con cualquier navegador a través de Telegram Web. Finalmente, y con respecto a los smartphones y tablets, dispone de aplicaciones para Android, Windows e IOS.

Esta operatividad por medio de cualquier plataforma permite un uso mucho más extendido de la aplicación. Así como una gran versatilidad que no limita su acceso en cuanto a aquellos alumnos/as con menor índice de ingresos. Esta mencionada versatilidad fomenta además un uso extendido de la aplicación, no teniendo que ser empleada exclusivamente en una pequeña pantalla, como sucedería en el caso de que sólo se pudiera usar en los smartphones.

Centrando el foco en una aplicación más práctica de esta herramienta, permite la transferencia de archivos hasta un máximo de 1.5GB. Esto supera con creces el tamaño de cualquier documento escrito, por lo que ofrece múltiples opciones de cara a la docencia, permitiendo el envío de presentaciones, imágenes, audio, vídeos, etc. Esto último resulta tremendamente útil en el caso de que se quisiese evaluar mediante un video-presentación al alumnado.

Por último, nos gustaría destacar de entre las principales funciones de Telegram tanto dentro de los grupos como en las conversaciones, la posibilidad de mencionar un mensaje determinado o a una persona. Esto resulta tremendamente útil en el caso de establecer un debate dentro de un grupo y se desea mencionar a un alumno/a en concreto para interactuar con él, o bien responder a un mensaje dejado por un usuario que ha quedado muy atrás en la conversación y de otro modo no sabría a qué se está refiriendo.

Conclusiones

A lo largo del documento hemos pretendido destacar la importancia y capacidad de la que disponen las redes sociales para ser aplicadas en la educación. Sin embargo, es necesario ir un paso más allá en cuanto la aplicación de la enseñanza y, sobretudo, siendo empujados por los avances que ofrecen las nuevas tecnologías queda de manifiesto la apertura de nuevas vías de actuación posibles. Estas nuevas opciones si aunque deban ser barajadas con cautela, no eximen de su uso siempre y cuando se guarden ciertos parámetros de responsabilidad. Estamos ante un contexto social donde las barreras generadas por el espacio se reducen y donde el empleo de las nuevas tecnologías forma parte de la realidad que nos rodea. Por este motivo, la implantación de nuevas herramientas de enseñanza deberían ser lo menos traumáticas posibles y posibilitar que el avance de la educación camine a la par que el de la tecnología de la información.

La realización de esta implantación realizada de forma correcta podría suponer un avance sin precedentes dentro del panorama de la educación, aunque para ello sea necesario eliminar las barreras de la ignorancia y el escepticismo. No cabe duda que la mejor solución para ello es la formación de docentes dentro de este ámbito, y aunque el empleo de las TIC se encuentre generalizado se es cada vez más consciente que existe un desfase evolutivo entre una sociedad que impulsada por las nuevas tecnologías demanda nuevas formas de enseñanza, y una educación que siempre se encuentra a la zaga.

Bibliografía

- Alonso, S., & Alonso, M. (2014). Las redes sociales en las universidades españolas. *VivatAcademia*, N^o. 126, pp. 54-62.
- Arguedas, S. (2016). El Facebook como apoyo a la docencia universitaria. Experiencia educativa en un Curso de Cálculo. *Revista Electrónica Educare*, (Vol. 20, N^o. 1), pp. 1-23.
- Fariñas, A. (2016). *Por qué deberíamos desinstalar WhatsApp y usar Telegram ahora mismo*. *Andro4all*. Última visita: 3 de Marzo 2016, <http://andro4all.com/2016/01/razones-telegram-vs-whatsapp>
- Fondevilla, J., Mir, P., Crespo, J., Santana, E., Rom, J., & Puiggròs, E. (2015). La introducción de Facebook en el aula universitaria en España: la percepción del estudiante. *RELATEC*, Vol. 14, N^o. 3, pp. 67-73.
- Garrigós, F., Oltra, J., Montesa, J., Narangajavana, Y., & Estellés, S. (2015). The use of Facebook and Social Networks to improve Education. *CEPADE*, N^o. 55, pp. 4-10.
- Guzmán, A., Del Moral, M., & González, F. (2012). Usos de Twitter en las universidades iberoamericanas. *RELATEC*, Vol. 11, N^o 1, 27-39.
- Lloves, B., & Segado, F. (2013). Reflexiones sobre la investigación en redes sociales: Facebook y Twitter. In *I Congreso Internacional de Comunicación y Sociedad Digital*. Logroño: Laura Montero.
- Marcelino, G. (2015). Migración de los jóvenes españoles en redes sociales, de Tuenti a Facebook y de Facebook a Instagram. La segunda migración. *Icono 14*, Vol. 13, N^o. 2, pp. 48-72.
- Parselis, M. (2014). Función e innovación social: el caso Twitter. *CTS*, Vol. 9, N^o. 25, 53-71.
- Rodríguez, H., & Restrepo, L. (2015). Conocimientos y uso del twitter por parte de estudiantes de educación superior. *Sophia*, Vol. 11, N^o. 1, 44-52.
- Vázquez, A., & Cabero, J. (2015). Las redes sociales aplicadas a la formación. *Revista Complutense De Educación*, Vol. 26, N^o. Extra 1, pp. 253-272.
- Vivar, H., García, A., Abuín, N., Vinader, R., Núñez, P., & Martín, M. (2012). La innovación educativa en la enseñanza superior: Facebook como herramienta docente. *Vivat Academia*, N^o Extra 117, pp. 530-544.

APRENDIZAJE DE LA HISTORIA LOCAL CONTEMPORÁNEA A TRAVÉS DE FACEBOOK: UNA PROPUESTA PARA EL ESTUDIO DEL BARRIO GRANADINO DEL ZAIDÍN

José Manuel Maroto Blanco

Universidad de Granada

marotingo@gmail.com

Héctor Agüera Ductor

Universidad de Granada

fp1asi3@gmail.com

José Luis Aguilar López-Barajas

Universidad Complutense de Madrid

theanswers30@hotmail.com

Resumen: Facebook es una de las redes sociales más presenten entre los jóvenes españoles y a las que éstos dedican varias horas a la semana. En esta red social se han creado infinidad de grupos que tienen como objetivo recordar el pasado de sus barrios o ciudades mediante la subida de archivos (generalmente imágenes) que ilustran realidades pasadas que se han visto modificadas en la actualidad. El objetivo de este trabajo es presentar las posibilidades que nos otorga Facebook para, en el caso concreto del barrio granadino del Zaidín, poder reconstruir la historia local del barrio y de la ciudad. Este ejercicio puede favorecer la implicación del alumnado tanto en la asignatura de historia como en sus realidades locales.

Palabras clave: Facebook; Zaidín; Granada; Educación Secundaria; Redes Sociales; Historia Local.

Abstract: Facebook is one of the most impactful social networks in young Spanish people, to which they spend many hours a week on. In this specific social network, people have created a massive amount of groups, to whom's objective it is to remember their past of when they lived in villages and cities by uploading archives (generally photos) that illustrate the reality of the past that has been altered by the present. The objective of this project is to present the specific possibilities that Facebook can have, in this case looking at how the history of the Grenadian neighbourhood of Zaidín can be reconstructed. This exercise can benefit the alumni/student not only as a subject but also in their local realities.

Keywords: Facebook; Zaidín; Granada; Secondary Education; Social Networks; Local History.

1. ¿Puede ser Facebook un instrumento útil en el proceso educativo del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato?

Facebook es, sin lugar a dudas, una de las redes sociales más extendidas entre la juventud occidental. A diferencia de otras redes sociales como Instagram o Twitter, a través de Facebook se pueden compartir experiencias de todo tipo, en donde las limitaciones van más allá de la escritura en 140 caracteres o de subir contenido multimedia. Además, esta red social posibilita una amplia gama de interacciones entre el material que se sube a la red (documentos pdf, álbumes de fotos, textos...) gracias a los comentarios que pueden realizarse de todos ellos. De hecho, como asegura De Haro (2010) esta retroalimentación mejora, sin lugar a dudas, el proceso de aprendizaje general que se pueda llevar a cabo a través de Facebook, ya que la información a la que tenemos acceso a través de ella es muy rica y variada.

Además, debemos destacar que Facebook no es solo una red social de jóvenes, sino que amplios sectores de la sociedad y diferentes grupos de edad se encuentran en esta plataforma.

Este hecho es, sin duda, uno de los grandes potenciales de Facebook, pues permite la interacción entre distintos grupos humanos derribando barreras asociadas a la edad, al sexo/género, la religión o el lugar de procedencia. Por otro lado, hay que señalar que, precisamente con la intención de derribar los muros que puede suponer la distancia o potenciando los lazos entre personas que viven en un entorno próximo, son frecuentes los grupos (abiertos o cerrados) de grupos antiguos de compañeros de clase o incluso grupos destinados a personas de una ciudad concreta o en un barrio en particular.

En el caso del barrio granadino del Zaidín, situado en la zona sur de la ciudad de Granada, existen algunos grupos que giran en torno a una temática exclusiva del barrio (a veces extensible a la ciudad de Granada). El perfil de componentes del grupo es variado pero predominan personas mayores de 30 años y en ellas se exponen, en muchos casos, fotografías del barrio en épocas pasadas, resaltando en ellas los cambios tan bruscos y acelerados que se han llevado a cabo en el Zaidín. Compartir estas experiencias del pasado no tiene tanto un valor educativo como un valor reivindicativo de identidad y de compartir experiencias del pasado. Sin embargo, todas las imágenes que nos muestran realidades del pasado y todos los comentarios que surgen en torno a ellas tienen un potencial enorme para conocer la historia contemporánea y reciente de la realidad local.

Además, somos muy conscientes de que, como asegura Sans (2009) estos grupos de Facebook pueden ser también muy útiles entre los jóvenes debido a la popularidad de la que gozan. El mismo autor no duda en afirmar que estamos ante un potencial recurso en el proceso educativo del alumnado que puede potenciar su trabajo colaborativo, dejando el papel del profesorado en el de guía y en el de coordinación. En la línea de Barreto y Jiménez (2010) consideramos que una de las tareas del profesorado es ampliar la gama de recursos para el alumnado y para ello, no hay mejor forma que acercarlos a los recursos en línea y a la nueva generación de plataformas.

Por otro lado, tenemos que ser conscientes que las nuevas generaciones de estudiantes son nativos y nativas digitales. Si bien es cierto que desde los Institutos de Educación Secundaria (I.E.S.) se utilizan diversas plataformas en línea para con el alumnado, no es menos cierto el gran coste que supone no aprovechar el alto valor educativo de las redes sociales en general y de Facebook en particular. Y es que introducir Facebook en el proceso educativo (ya está presente en la vida cotidiana del alumnado) puede desembocar en un uso más responsable y efectivo de ella (Gómez y López, 2010).

Un ejemplo de aprendizaje informal a través de Facebook lo encontramos en el trabajo de investigación de KarmenErjavec (2013) con alumnos eslovenos. El estudio concluía que Facebook es un instrumento de gran valor para complementar el aprendizaje, que proporciona entre el alumnado gran apoyo emocional para superar el estrés generado en la escuela, que potencia el trabajo creativo, el apoyo entre el propio alumnado y sirve de ayuda para realizar con éxito las tareas escolares. Los alumnos y alumnas objeto de estudio afirmaron, además, la importancia del capital social y el capital vínculo que se creaba. Ello es, sin duda, clave para un proceso de aprendizaje integral.

También podemos destacar otros estudios sobre la relación entre Facebook y Educación. Olivares (2015) nos presenta el caso concreto de la introducción de estos nuevos recursos en la asignatura de Climatología Agrícola. Pese a que no se trata de una asignatura de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o Bachillerato, los resultados obtenidos son ilustrativos de la importancia que puede tener esta red social en el proceso educativo. Olivares, partiendo de la cotidianeidad del uso del Facebook entre el alumnado, concluía en su estudio que los alumnos y alumnas valoraban la utilidad para la asignatura en cuanto a lo que se refiere al acceso a recursos. Así mismo, el autor defiende el uso de Facebook en base a que permite superar el aislamiento socio-cognitivo del estudiante, despierta un interés en ellos que las metodologías tradicionales a veces son incapaces, unido al atractivo social que implica su uso, sin olvidar, por supuesto, que debe ser siempre un complemento de docencia.

En cuanto a la introducción de Facebook en la universidad española, otros autores (Fondevila et al., 2015) enfatizan en la percepción que tienen los estudiantes, que consideran, por un lado, que Facebook debe ser un complemento y, por otro, que muchos incluso no son conscientes del uso académico que ya le están dando a Facebook fuera de las aulas. Las ventajas en

términos de inmediatez de la comunicación también son claves. Otros investigadores (Vivar et al., 2012, pp. 541-542) destacan los distintos puntos de vista del alumnado respecto al Facebook. Hay quienes piensan que causará distracciones y otros que, al ser Facebook un espacio de ocio, las asignaturas se perciben en esta red social de forma mucho más positiva. Por otro lado, hay quienes piensan que Facebook no ha colmado sus altas expectativas y otros que hacen alusión a la mayor utilidad de Facebook frente a los Campus Virtuales, un hecho que no podemos extrapolar al ámbito de la ESO y Bachillerato pero que es de gran valor, así como tener en cuenta que las quejas sobre el uso de Facebook derivan de su uso y no la iniciativa en sí. Otros estudios se centran de forma particular en su aplicación para mejorar la Educación (Garrigós et al., 2015).

Y es aquí, rescatando la última idea señalada acerca de la de la aplicación, por la cual elaboramos este trabajo y proponemos para el caso concreto del Zaidín (Granada) la introducción de Facebook como complemento de formación en la asignatura de Historia. Si bien somos conscientes de que cada curso de la ESO y Bachillerato debe responder a una serie de contenidos y competencias clave, también lo es que según el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, el conocimiento de la realidad local se considera de vital importancia en aquellas asignaturas en las que es posible, así como la introducción de las nuevas tecnologías en el proceso educativo.

2. La importancia del estudio de la historia local en las aulas: potencialidades de los recursos online para el barrio del Zaidín.

Son muchos los autores y autoras que defienden la necesidad de estudiar historia local en los distintos niveles educativos. Álvarez Ríos (2002) señala una serie de consecuencias positivas que se derivan del aprendizaje de la historia local y que debemos tener muy en cuenta. Por ejemplo, destaca que el estudio de la historia local amplía los marcos de acción de la educación; potencia en el alumnado el sentido de la solidaridad, el respeto al patrimonio y la acción política con el entorno más inmediato; es clave para provocar un proceso de investigación, reflexión y acción ante las prácticas y discursos hegemónicos; desarrolla un sentimiento de identidad con lo más cercano; a lo que añade la autora que son necesarias más investigaciones en torno a la relación entre historia local y Educación.

Erika Raquel Acosta (2012, pp.177-179) pone el acento en la capacidad que tiene el estudio de la historia local para dar voz a aquellos protagonistas que han sido ignorados o excluidos por los textos oficiales y nos facilita el poder conocer aspectos más mundanos de la historia como los estilos de vida de los vecinos y vecinas, “las creencias y los valores de la gente común, configurándolo como un conocimiento socialmente relevante”. La autora asegura que, de entrar la historia local con más fuerza en los currículos escolares, se contribuiría enormemente a evitar la desvalorización de las culturas e historias propias, a veces muy estigmatizadas cuando hablamos de pueblos rurales o barrios obreros. Sin duda, en un mundo que es testigo del fenómeno de la globalización, el estudio de lo local serviría, como asegura Ceballos (2005), para conocer el impacto de la *mondialisation* en realidades locales para así poder construir alternativas mucho más efectivas de aquellas que ignoran los planos más cercanos a la realidad de la gente común.

Sin lugar a dudas, el Zaidín ha sido uno de los muchos barrios que ha vivido de forma brusca los efectos de fenómenos como la globalización o incluso más típicamente españoles, como el efecto de la burbuja inmobiliaria en España y su posterior pinchazo. El barrio ha cambiado mucho en estos últimos 60 años, sin lugar a dudas. Sería un error que el alumnado del Zaidín olvidara la importancia de las relaciones sociales en el barrio o la relevancia de los movimientos vecinales como movimientos de acción política que tanto han contribuido a la existencia de zonas verdes en el barrio. El estudio de nuestra realidad local debe conjugar la historia oral, las fotografías antiguas y las nuevas tecnologías y es que, salvo la obra de Isidro Olgoso (2001) *Entre Ríos. Historias del Zaidín (1953-1979)* el barrio no ha sido objeto de estudio por parte de los historiadores. Quizá en parte, por la escasa importancia de la historia local en la historiografía española (salvo los numerosos trabajos sobre la II República, Guerra Civil y represión franquista).

La obra de Isidro Olgoso (2001) es sin duda un trabajo de un incalculable valor para los vecinos y vecinas del Zaidín, pues rescata parte de un pasado ya desgraciadamente olvidado por las nuevas generaciones del barrio. Olgoso nos habla, como asegura Juan Mata en el prólogo, desde la perspectiva de nativo y no desde la de explorador, es decir, dejando a un lado la literatura descriptiva del lugar a favor de una historia que pone el acento en las vidas de las personas del barrio y en la memoria del colectivo. Desde la fertilidad de la tierra y su aprovechamiento por parte de los vecinos hasta la especulación del suelo de la Vega de Granada desde la mitad del siglo XX, el autor pone todo esto en relación con la perspectiva de la gente de a pie, como bien ilustra una de las carocas de la fiesta del Corpus de 1959 que recoge en sus páginas:

En tamañas proporciones
se está la vega achicando
con las nuevas construcciones
que acabaremos sembrando
las “papas” en los balcones.

El periodo que es analizado por el autor transcurre desde el año 1953, año de nacimiento del barrio, hasta el año 1979, un periodo caracterizado por un proceso de urbanización tremendo que trajo consigo nuevos pobladores que enriquecieron la cultura popular del barrio y gracias a los cuales el Zaidín rebosa de riqueza cultural. Un ejemplo que rescata Olgoso (2001, p. 270) es el de “El Cele”, cantaor originario del Sacromonte que se asentó en la década de los cincuenta en el Zaidín y que desde 1955 luchó por mantener viva la tradición flamenca en el barrio.

En este trabajo pretendemos, a partir de todo el conocimiento generado en el barrio y recogido en diversos blog digitales y en la obra de Isidro Olgoso, aprovechar las fotografías que los vecinos y vecinas del Zaidín comparten en los grupos de Facebook y todos los hilos de mensajes que giran en torno a ellas y nos dan una información fidedigna y en primera persona del pasado de la realidad local. Entre las numerosas fotografías, por ejemplo, podemos observar algunas que hacen especial alusión a la vida escolar y que podría hacer sentir reconocidos a los estudiantes actuales con los del pasado reciente de su barrio. Por ejemplo, en una de ellas se observa a niños cruzar el río Monachil por un tubo. Una actividad que hacían los niños antiguamente para ir al colegio y nuestros familiares nos han comentado en numerosas ocasiones. Hacer valorar al alumnado de los institutos del Zaidín las conquistas sociales y materiales que ha alcanzado su barrio a lo largo de la historia más reciente debe ser un acicate para inculcar valores como la solidaridad, la necesidad de sentirse parte activa de la comunidad, la capacidad de movilización, la importancia de la educación o el respecto a la población migrante.

3. Historia del Zaidín a través de las fotografías de Facebook.

Desde 1953, fecha en la que nace el Zaidín, hasta la actualidad, el barrio ha vivido distintos procesos de toda índole. Ha vivido un acelerado proceso de urbanización y también ha sufrido los efectos de una administración que no priorizó en los primeros años del barrio la educación pública gratuita, ya que no fue hasta 1970 cuando la educación, además de obligatoria, se buscó que no tuviera coste para el alumnado y sus familias. Recuperar esta historia, para muchos olvidada, puede ser posible gracias a los grupos de Facebook sobre el barrio. Éstos pueden jugar un papel importante en la educación formal e informal del alumnado, en donde el profesorado debe jugar, evidentemente, un rol importante como guía y orientador. A continuación, ofreceremos ejemplos de fotografías compartidas en la red social y aprovecharemos los trabajos existentes y los comentarios del grupo para poder acercar la historia del barrio a las nuevas generaciones.

Las numerosas fotografías que aparecen sobre el pasado del barrio, así como el hilo de comentarios en torno a ellos, nos ilustran una realidad pasada de las formas de vida del Zaidín. Si algo es fundamental a día de hoy, es hacer consciente al alumnado de la importancia que

tiene la educación en sus vidas, concibiéndola como un derecho no tuvieron generaciones anteriores y que sin duda se configura como un elemento clave en la promoción social. En los primeros años de vida desde que naciera el barrio como tal allá por el año 1953, la abundancia de niños y niñas en edad escolar contrastaba con la ausencia de centros educativos. A través del grupo de Facebook podemos rememorar el pasado del colegio Juan XXIII Zaidín, en donde la acción del sacerdote Don Rogelio Macías Molina fue clave y tuvo como objetivo principal hacer llegar la educación de forma gratuita a barrios que hasta ese momento no tenían la posibilidad de ofrecer este tipo de educación a sus vecinos más jóvenes.

En la imagen 1 y 2 se muestra el colegio poco antes de entrar en funcionamiento y parte del entorno que lo rodeaba. La agricultura, como se observa en la fotografía, o la existencia de burros formó parte del paisaje cotidiano de los antiguos alumnos del Zaidín, lo que contrasta con el carácter urbano del barrio a día de hoy, en donde la naturaleza, debido a los escasos espacios verdes con los que cuenta el barrio, es ya una cosa del pasado.

Imagen 1 y 2. Colegio Juan XXIII Zaidín.



La imagen 3, por otro lado, nos muestra una realidad de la que a día de hoy pocos vecinos jóvenes del Zaidín son conscientes. Mientras que en la actualidad ir al colegio supone un breve paseo, un corto viaje en coche, o unas cuantas paradas en bus, en los años sesenta y setenta cruzar el río Monachil era una auténtica aventura. A través de los comentarios de estas fotos, podemos corroborar como más de uno y de una tuvieron algún que otro percance. Hubo quien acabó cayendo al río en alguna ocasión, otros que preferían caminar algo más para llegar al primer puente e incluso se muestra la preocupación de los padres y madres que, como nos cuenta Pilar Núñez (2015, p.30) “nos prohibían -inútilmente, todo hay que decirlo- cruzar el tubo sobre el río para ir al colegio”.

Imagen 3. Tubo sobre el río Monachil.



Los comentarios nos llevan inmediatamente a un pasado que poco tiene que ver con el presente, ya que se mencionan actividades económicas y negocios ya en decadencia o desaparecidos. Por ejemplo, a través de ellos podemos saber de la existencia de una fábrica de mármoles en las inmediaciones (ilustra uno de los recursos naturales con los que cuenta la provincia granadina) o la existencia de vaquerías, como la de “Carmelilla” y antiguas carnicerías y bares. Que el alumnado del Zaidín sea consciente de las antiguas actividades que se realizaban, los cambios que se han producido y a qué se han debido puede ser muy útil para entender las dinámicas socioeconómicas generales que han tenido lugar en Andalucía, España y Europa en los últimos decenios.

Por otro lado, uno de los problemas que se perciben en las nuevas generaciones es que no valoran lo que tienen, ya que no saben en términos generales, qué es vivir en mundo alejado de la sociedad de consumo y en donde las relaciones sociales son el eje vertebrador del tiempo de ocio y disfrute. Lejos quedan los juegos populares como la rayuela, la comba, los cromos o policías y ladrones tal y como lo describe Pilar Núñez (2015), o las escapadas a buscar hojas de morera para los gusanos de seda, que nosotros mismos hemos realizado cuando éramos más jóvenes. Sin embargo, la idea más importante que nos ilustra esta vecina del Zaidín es la importancia que se le daba al estudio por parte de los padres y de las madres, que no habían tenido la suerte de poder ir a la escuela y veían en la educación la posibilidad de un futuro mejor para sus hijos. Esto contrasta con la situación actual, en la que existe una sobreprotección enorme sobre los niños y las niñas, una merma de la autoridad y figura del profesorado y una escasa motivación y responsabilidad por parte del alumnado que no hace sino ver la escuela como una pesada carga y obligación.

La desatención que ha existido sobre el barrio en temas de educación por parte de las distintas administraciones tiene como prueba el hecho de que no fuera hasta 1979 cuando se erige el primer centro público de Bachillerato, el I.E.S. Mariana Pineda (Imagen 4).

Imagen 4. Colegio Salesianos, I.E.S. Mariana Pineda y ubicación del futuro I.E.SALhambra.



Para ello es importante que los jóvenes del Zaidín sean conscientes de este pasado. El Zaidín ha sido desde su nacimiento un barrio obrero de gente humilde y trabajadora que vivió en el periodo democrático un paulatino aumento de su extensión, de la oferta educativa tan necesaria y valorada por las familias y un proceso que ha ido eliminando poco a poco los injustos estigmas que arrastraba y que han llevado a que se conociera al barrio como el Zaidín City o Ciudad sin ley.

Otro de los temas más candentes y de actualidad es el sistema de transportes en Granada. Curioso es mencionar el sistema de transportes en la ciudad de Granada en el pasado y su ampliación al Zaidín, algo que no fue del todo fácil, ya que, como recoge en el blog www.granadimedia.com Isidro Olgoso afirmaba que, al principio dentro de la línea Granada-Gójar-Dílar el autobús de Estanislao, allá por la década de los 50 (finales) y los sesenta podía parar en el Zaidín pero finalmente se lo prohibieron tanto el Ayuntamiento como el Gobierno Civil, dándose el caso de que la policía llegó a escoltar al autobús para que no se detuviera en el Zaidín. Hablamos de una época en la que montarse en el autobús valía una peseta y en la que la Rober, empresa que aún controla las líneas de autobuses en Granada, acabó comprando en 1962 el autobús de Estanislao, aquel que fuera escoltado.

Imagen 5 y 6. A la izquierda, el antiguo tranvía a la altura de la Fuente de las Batallas. A la derecha, uno de los primeros autobuses en la Avenida de Dílar (1958).



Es de suma importancia que el alumnado sea consciente de la relación que existe entre barrios marginados y accesibilidad de los transportes públicos, sobretodo en un periodo bastante reciente en el que se ha primado zonas más ricas de la ciudad gracias ala novedosa y la polémica Línea de Alta Capacidad(LAC). Así mismo, la historia de los trasportes urbanos nos

dejó más de una lección. Por ejemplo, y como vemos en la imagen, un tranvía existió en nuestra ciudad en el pasado. Éste fue inaugurado en 1904 y ahora, más de 100 años después, vemos como se vuelve a apostar por un nuevo tranvía. Da la sensación de que no aprovechamos las lecciones de la historia y caemos en la misma serie de despropósitos que evidencian una falta de planificación urbana en nuestra ciudad a lo largo del tiempo.

También es interesante señalar la cultura que ha emanado del barrio, más aún cuando en el pasado se llegó a prohibir el cante contrastando con la enorme calidad de los cantaores flamencos. En la imagen7 podemos observar lo que los comentarios de Facebook nos presentan como una de las chirigotas del Zaidín en donde participó ni más ni menos que Isidro Olgoso. A partir de lo expresado por los usuarios de la red social podemos conocer la importancia de Isidro Olgoso como vecino que hizo posible que el Carnaval resurgiera en Granada y la importancia que tuvo en que el Festival de Rock “Zaidín Rock” se celebrara en nuestro barrio y la asistencia fuera (y sigue siendo) gratuita. Esto nos lleva a valorar la figura de las Asociaciones de Vecinos, ya que fueron ellos los principales protagonistas de que pudiera celebrarse dicho evento. A día de hoy, Zaidín Rock no ha hecho sino perder el apoyo económico del Ayuntamiento de Granada y la Diputación y su futuro no está asegurado. Sería interesante aunar el gusto por la cultura y la implicación en el barrio para que el alumnado tomara una actitud activa ante este acontecimiento.

Imagen 7. Antigua chirigota en el Zaidín.



Otras de las actividades del barrio que tienen un origen relativamente lejano para las nuevas generaciones pero que se siguen llevando a cabo en la actualidad son, por ejemplo, las famosas “Marchas verdes” o mercadillos. La imagen 8, también compartida por el grupo de Facebook, nos muestra la primera marcha verde que tuvo lugar en 1975 en el Zaidín. A través de los comentarios, podemos descubrir que la zona circundante fue poco antes una zona dominada por las construcciones de barracas. En la actualidad, el mercadillo del barrio se localiza en el Bulevar de Torre de la Pólvora, muy cerca de la antigua ubicación que estaba junto al estadio de fútbol de Los Cármenes y el Palacio de Deportes. El número de puesto alcanza en la actualidad hasta los 200.

Imagen 8. Primera marcha verde del Zaidín en 1975.



Imagen 9. Posiblemente Santa Adela. Aparecen las antiguas bodegas Zaidín.



Otras imágenes, por el contrario, no aparecen bien definidas o no se sabe realmente que acontecimiento recogen. Tal es el caso de la imagen 10, que pese a no tener un título claro, los participantes del grupo de Facebook llegaron a la conclusión que debía hacer referencia a la entrega de llaves de la segunda fase en la parte de Santa Adela. Esto no ocurre, sin embargo, con los hechos que han quedado inmortalizados en las imágenes 10, 11 y 12.

Imagen 10 y 11. Espacio delimitado por macetas de la actual Plaza Fontiveros.



Imagen 12. Familias delimitando con macetas la zona de la hoy Plaza Fontiveros.



Otro de los aspectos más destacables del barrio radica en la capacidad de movilización del vecindario y en las actuaciones que se llevaron a cabo en el pasado reciente. Entre las numerosas actuaciones, destaca la que se llevó a cabo en torno a la demanda de un espacio verde y que culminó el 20 de noviembre de 1982 en la inauguración de la Plaza Fontiveros. Ante la escasez de espacios abiertos y verdes y frente a la intensa y descontrolada urbanización de la zona, los vecinos se organizaron y decidieron delimitar la zona de la futura plaza con macetas tres años antes de su inauguración. Un ejemplo de asociacionismo en el barrio y que debería ser conocido por los vecinos más jóvenes. Puede ser, sin duda, un motivo más para implicarse en la realidad del barrio y desarrollar una identidad común con las personas con las que se convive de forma más cercana.

Otra de las curiosidades y bellezas de la Plaza Fontiveros radica en la existencia de una réplica de la Fuente de Canaletas, que fue un regalo de la ciudad de Barcelona a la ciudad de Granada en reconocimiento a todos aquellos inmigrantes que abandonaron la ciudad nazarí y se embarcaron rumbo a Barcelona, siendo una parte activa del desarrollo de la capital

catalana. El día de la inauguración de la plaza estuvo el entonces alcalde de Barcelona, Narcís Serra, que pronunció las siguientes palabras que recoge en su blog Alberto Donaire:

“Decimos que todo el que bebe en Canaletas regresa a Barcelona. De aquí en adelante espero que todo el que beba en esta nueva Canaletas regresen al Zaidín”. (Imagen 13).

Imagen 13. Réplica de la Fuente de Canaletas en el Zaidín, Plaza Fontiveros.



Se trata de un ejemplo de solidaridad entre dos territorios y nos muestran una enseñanza muy necesaria para nuestra juventud: somos un pueblo que ha emigrado con el objetivo de mejorar nuestras condiciones de vida y la de nuestros hijos. Debemos tener esto en cuenta y debe servirnos para combatir actitudes racistas y xenófobas, pues no son sino reflejo de la ignorancia y de la falta de empatía y respeto.

Por otro lado, también debemos destacar aquellas edificaciones que tuvieron una función concreta en el pasado y que en la actualidad la han visto reconvertida. En el caso del barrio del Zaidín (actualmente forma parte de Armilla), cabría destacar la antigua azucarera de Santa Juliana, un edificio muy característico del barrio que vivió su época de esplendor en la década de los años 20 del siglo XX con el trabajo de la remolacha. En 1929, coincidiendo con la Gran Crisis y el desplome de la Bolsa de Nueva York, a lo que hubo que sumar la Guerra Civil Española y el periodo posterior de represión y autarquía en los años venideros acabaron enterrando todo el esplendor que un día pudo irradiar el negocio de la remolacha en la zona.

A día de hoy, la antigua azucarera es sede de numerosos eventos. Recibe el nombre de Feria de Muestras de Armilla (FERMASA) y es un recinto ferial (el único de la provincia de Granada) que cuenta con tres enormes pabellones. Entre las ferias más destacadas podemos señalar la de “Juveandalus: Salón de la Infancia y la Juventud”, “Feria General de Muestras de Granada”, “Feria Canina”, “Salón del Manga de Andalucía”, “Concab Feria del Caballo de Armilla, Granada” o la “Feria del sector caprino y sus derivados”.

Imagen 14. Antigua azucarera de Santa Juliana. Foto de los años 20.



En el propio grupo, también hay fotografías que hacen alusión al pasado de la ciudad. Un ejemplo de ello es el de la antigua cárcel de Granada, que como se aprecia en la imagen 15 se encontraba junto a la Catedral de Granada, al lado de la Gran Vía. Si bien fue demolida en 1942, su historia nos enseña las diferentes funciones que se le pueden dar a los edificios en función de las necesidades de la época y de las élites dirigentes del momento. Este edificio, que en época nazarí sirvió para albergar a comerciantes (fundamentalmente genoveses en busca de seda), con la llegada de los cristianos acabó convirtiéndose en una cárcel dedicada a los delitos menores por la que los tribunales menores tenían competencias. Con el tiempo, acabaría siendo sede del banco Caja Granada, lo que ilustra fielmente cuáles fueron las prioridades de los distintos gobiernos a lo largo de la época.

Imagen 15. Solar tras el derribo de la cárcel junto a la Catedral de Granada.



4. Conclusiones.

Nuestro principal propósito a la hora de elaborar este trabajo ha sido el de presentar una propuesta que conjugue la posibilidad de conocer la historia local, en este caso la del barrio granadino del Zaidín, y la utilización de redes sociales como Facebook. Introducir al alumnado en la realidad local puede permitirnos potenciar en ellos el conocimiento histórico y la implicación con la situación del barrio y de sus vecinos. Los ejemplos de lucha vecinal o el papel de la cultura en el pasado debe servir al alumnado para tomar consciencia de las dinámicas que vienen produciéndose desde hace tiempo con el objetivo de que, de una forma responsable, pueda tomar partido de manera activa de la situación que le rodea.

Los grupos de Facebook permiten poder compartir experiencias y aprender de la experiencia vivida de un sector de la población más mayor en lo que podríamos llamar "historia oral 2.0." ya que el grado de confianza que se alcanza en estos grupos locales es bastante alta y permite a los integrantes hablar, por un lado, con un conocimiento de causa que le otorgan las experiencias vividas y, por otro lado, con la complicidad de haber sido testigos de un mismo pasado y protagonistas de un mismo presente. A su vez, estos grupos permiten un contacto directo que puede llegar incluso a materializarse de forma presencial o a través de los distintos servicios de los que dispone Facebook.

En cualquier caso, el papel del profesor o profesora debe ser el de guía y coordinadora. En primer lugar, debe motivar al alumnado para que forme parte de estos grupos y pueda recibir información de la historia local de forma cotidiana, acabando con ello naturalizando el aprendizaje de la historia en un espacio que está dedicado principalmente al ocio.

Además, el profesorado puede sacar a colación infinidad de imágenes que, por su contenido, pueden tener un especial interés en ciertas asignaturas como Geografía, Historia, Historia del Arte, Ciencias Sociales, Ciencias del Mundo Contemporáneo o incluso alguna otra según lo que nos muestren las fotografías. Conseguir que el alumnado relacione todo el conocimiento que posee, desde lo local y particular, a lo más global y general, sin olvidar que el mundo está lleno de particularismos puede servir para combatir la desmotivación de algunos alumnos y alumnas e introducirlos en una dinámica en la que se acaben sintiendo protagonistas y responsables del mundo en el que viven.

Bibliografíaⁱ

Acosta Roa, E. R. (2012). Paracotos: aportes a su historia local, desde la perspectiva del enfoque geohistórico, y su aplicación en la enseñanza de la historia de Venezuela en Educación Media, *Revista de investigación*, 36(76), 159-181.

Álvarez Ríos, M. N. (2002). La historia local: un guión para la puesta en escena de una estrategia didáctica, *Revista Educación y Pedagogía*, 14(34), 149-164.

Barreto, C. R., & Jimenez, A. C. (2010). El uso de Facebook y Twitter en educación. *Lumen-Instituto de Estudios en Educación-IESE*, 11, 1-9.

Ceballos, B. (2005). *La geografía y el currículo escolar. Experiencia Venezolana*, Caracas, Mimeografiado Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela.

De Haro, J. J. (2010). *Redes sociales para la educación*. Madrid: Anaya.

Erjavec, K. (2013). Aprendizaje informal a través de Facebook entre alumnos eslovenos. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 41, 11-120.

Fondevila i Gascón, J. F., Mir Bernal, P., Crespo, J. L., Santana, E., Rom, J. & Puiggròs, E. (2015). La introducción de Facebook en el aula universitaria en España: la percepción del estudiante, *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(3), 63-73.

Garrigós Simón, F., Oltra, J. V., Montesa, J. O. Narangajavana, & Estellés Miguel, S. (2015). *Dirección y organización: Revista de dirección, organización y administración de empresas*, 55, 4-10.

Gómez, M. T. y López, N. (2010). Uso de Facebook para actividades académicas colaborativas en educación media y universitaria. Accedido el, 28, 04-14.

Núñez Delgado, P. (2015). Argos. Revista escolar. Juan XXIII, Granada, 38, mayo de 2015.

Olgoso, I. (2001). *Entre Ríos. Historias del Zaidín (1953-1979)*, Granda: Editorial La Vela.

Olivares, B. (2015). Implementación de la red social Facebook como recurso didáctico en el aprendizaje colaborativo de estudiantes universitarios, *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 14(27), 121-136.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato

Sans, A. G. (2009). Las redes sociales como herramientas para el aprendizaje colaborativo: una experiencia con Facebook. *Re-Presentaciones: Periodismo, Comunicación y Sociedad*, (5), 48-63.

Vivar Zurita, H., García García, A., Abuín Vences, N. Vinader Segura, R., Núñez Gómez, P. & Martín Pérez, M^a. Á. (2012). La innovación educativa en la enseñanza superior: Facebook como herramienta docente, *Vivat Academia*, 117, 530-544.

Webgrafía

<http://nuestragranada.blogspot.com.es/2010/08/la-plaza-fontiveros-historia-del.html>

<http://porlascallesdegranada.blogspot.com.es/2011/08/un-trocito-de-barcelona-en-el-corazon.html>

<http://porlascallesdegranada.blogspot.com.es/2011/08/un-trocito-de-barcelona-en-el-corazon.html>

<http://granadaimedia.com/historia-zaidin-granada-democracia-isidro-olgoso/>

<http://www.grnadaporelmundo.com/la-antigua-carcel-de-granada-de-la-calle-carcel-baja/>

<http://laalacenadelasideas.blogspot.com.es/2014/07/la-carcel-de-granada.html>

<http://www.iesmarianapineda.net/>

<http://www.juanxxiiiizaidin.com/es/fundacion.html>

<http://www.portalferias.com/ferias-fermasa-feria-de-muestras-de-armilla-granada/r133/>

ⁱ La mayoría de las fotografías han sido extraídas del grupo de Facebook “No eres del Zaidín si no...”. Las fotografías de la Plaza Fontiveros han sido extraídas de la obra de Isidro Olgoso referenciada en el apartado de la Bibliografía.

LA INSTRUMENTALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NEOLIBERALES: DISCURSOS Y CONTROVERSIAS ENTRE EVALUACIÓN INTERNA Y EXTERNA.

Javier Molina Pérez

Universidad de Granada

jmolinap@outlook.es

Resumen: A lo largo de este trabajo se analizan las dos modalidades evaluativas (interna y externa) que se utilizan en educación. Se focaliza la atención en el auge de las evaluaciones externas “estandarizadas” que proliferan en las políticas y reformas educativas. La literatura consultada coincide en señalar a esta modalidad de evaluación como un instrumento al servicio de las hegemónicas políticas educativas neoliberales. Éstas impregnan la mayoría de sistemas educativos de todo el mundo y sirven para mercantilizar y privatizar el derecho social a la educación. En última instancia, se insta a considerar a las dos modalidades como complementarias y necesarias, siempre que se adecuen a su función y no estén ligadas a concepciones ideológicas.

Palabras clave: evaluación interna; evaluación externa; neoliberalismo; estandarización; políticas educativas.

1. La evaluación como instrumento para la mejora en las políticas educativas.

La evaluación se ha convertido en el instrumento principal de la oleada de reformas que se están sucediendo en los sistemas educativos de todo el mundo. Su importancia es superlativa, hasta el punto de ser considerada el eje fundamental sobre el que pivotan las normativas educativas actuales. Véase la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE en lo sucesivo), que en el desarrollo de su texto expresa que las evaluaciones que se introducen en las diferentes etapas del sistema constituyen “una de las principales novedades de la LOMCE” (LOMCE, 2013, p. 97863).

Evidentemente la evaluación es un instrumento necesario para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, siempre que atienda a las necesidades y singularidades de los contextos y estudiantes (Foro de Sevilla, 2016).

Así mismo los procesos evaluativos pueden adquirir dos modalidades; evaluar internamente o externamente. Esta doble modalidad ha generado confrontaciones, debates, luchas intelectuales sectarias, posicionamientos irreconciliables y ha generado una gran cantidad de producciones científicas al respecto.

Por un lado, la evaluación interna, entendida como un

proceso iniciado en el centro escolar llevado a cabo por el profesorado y personal de la escuela, en el que se examina y diagnostica, recogiendo de modo sistemático información, el estado de la escuela, con el propósito de encontrar respuestas a problemas de la escuela y a sus posibilidades de mejora (Bolívar, 2006, p. 48).

Este tipo de evaluación tiene como objetivo la mejora institucional mediante procesos reflexivos institucionalizados que se sirven de la participación y la valoración que realiza la comunidad educativa (Molina, 2015a).

Del mismo modo, puede desarrollar utilidades diversas, en tanto que podría servir como procesos de autorregulación para conocer los errores y evitarlos, como procesos formativos donde la evaluación sirve como guía para la reflexión y la acción, como procesos de conformación de una cultura favorable al cambio y como justificación de los procesos y tomas de decisiones tomadas (Barrenechea, 2010).

Entre sus principales características se destacaría su afán por buscar un cambio sistemático de los procesos internos de la escuela para mejorar los resultados; su pretensión por mejorar la

capacidad del centro, referida a relaciones sociales entre los miembros, clima y cultura organizativa, capacidad de respuesta ante presiones externas o demandas internas; y su propósito para mejorar la enseñanza y aprendizaje, desde el interior, es decir, organizaciones que aprenden de su propia práctica (Bolívar, 2006).

Por otro lado, la evaluación externa, hegemónica en las políticas educativas, reformas y contrarreformas actuales y con un claro matiz ideológico y mercantil. La evaluación externa ha pasado a convertirse en un instrumento al servicio de una forma de entender la educación basada en la competitividad y en el control constante. El siguiente apartado versará sobre la justificación de esta posición.

2. Evaluación externa: un instrumento al servicio de la ideología neoliberal.

Comprender el papel que juega la evaluación en la actualidad nos lleva a indagar sobre las nuevas formas de gobierno de los sistemas educativos y los cambios y ambigüedades que se están generando sobre la finalidad de éstos (Puelles, 2012).

Si hacemos un repaso histórico sobre las idiosincrasias del sistema educativo español, puede decirse que la universalización y la entrada masiva de la población al sistema educativo, significaron la constitución de una escuela comprensiva, que priorizaba el principio de igualdad sobre el de "calidad" o rendimiento (Puelles, 2004).

Emergían los discursos del mérito y la capacidad individual, como condicionantes del éxito educativo, siempre que éstos fueran acompañados de sistemas de ayudas al estudio que permitieran tanto la igualdad de inicio como la de acceso a las etapas superiores del sistema (Viñao, 2012a; Viñao 2012b).

Sin embargo, la bonanza económica terminaría resistiéndose y emulando lo que ya había sucedido en otros países europeos, la crisis del Estado de Bienestar, haría afianzar en el contexto español las voces de ideólogos neoliberales que ya triunfaban en otros contextos geográficos, como Reino Unido, Estados Unidos, Canadá...

"Neoliberalismo" ha sido un término muy recurrente en los distintos compendios y análisis sobre políticas educativas contemporáneas, lo que ha podido desvirtuar su entendimiento (Clarke, 2008). Algunos de los errores, podrían radicar en intentar aportar una visión estática y teórica del término a sapiencia que se trata de un término que puede adquirir distintas configuraciones, estilos y prácticas (Saura, 2015b).

Sí que podrían establecerse unos principios básicos que definen per se la ideología neoliberal y que ayudarían a entender la exaltación de la evaluación en sus proposiciones pedagógicas. Larner (2000) se refiere al individualismo, al Estado mínimo y a los mecanismos de competencia y libertad de elección, como instrumentos fundamentales de regulación social.

La exaltación del mercado, lleva asociada irremediablemente la pretensión de mercantilización y privatización. Las políticas neoliberales, encuentran en la educación un sector de rentabilidad social en el que pueden tener cabida prácticas de mercado (Martínez, 2013). Éstas se sirven de la introducción constante y reiterativa de evaluaciones externas estandarizadas para favorecer la comparabilidad de los centros y fomentar la competencia entre éstos, quedando así sumidos en el juego del mercado.

No ha de pasar desapercibido una cuestión importante; y es que el desarrollo del neoliberalismo se produce bajo el paraguas de una creciente globalización mundial, con un crecimiento exponencial de la legitimidad e importancia de los organismos político-económicos internacionales (Puelles, 2004).

Desde su aparición, los organismos internacionales de claro acento neoliberal, han irrumpido en la conformación de políticas educativas de los diferentes Estados, tal es así que las líneas discursivas y pragmáticas de las diversas normativas europeas, están invadidas de preceptos y retóricas afianzadas por el Fondo Monetario Internacional (FMI), o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Rizvi y Lingard, 2013; Saura y Luengo, 2015).

La tónica general de las políticas educativas bajo los supuestos neoliberales se basan en la definición de estándares, que operan mediante el establecimiento de evaluaciones externas

(Saura y Luengo, 2015). Los resultados en éstas son comparados y expuestos al público, para que puedan comprobar qué centros obtienen mejores resultados, sin tener en cuenta las distintas coyunturas que explican la realidad de cada institución. De este modo, la educación deja de entenderse como un derecho social, para ser un elemento más del mercado (Ball y Youdell, 2007).

En el contexto europeo, la OCDE se ha erigido como el principal actor competente y de relevancia en la política educativa. Su claro carácter economicista, tilda todas las retóricas, discursos y prácticas que vierte sobre educación.

Podría dilucidarse ya el porqué de la proliferación de la evaluación externa y su importancia en las normativas educativas. De tal modo que, si los organismos supranacionales fijan las líneas educativas y éstos ostentan una orientación mercantil y economicista, se servirán de la evaluación para asegurar que en la etapa escolar se están tratando aquellos contenidos que aseguren el desarrollo económico de un país y para sumir en la ley de la oferta y la demanda el derecho social de la educación.

La OCDE es sin duda el organismo que mejor ha conseguido introducirse en la cotidianidad de la política educativa de los distintos países adscritos. Gran parte de este éxito ha sido posible gracias a la relevancia que ha cobrado en el escenario internacional el Programme for International Student Assessment (PISA), una prueba externa pensada y desarrollada esencialmente para medir competencias de las materias más requeridas para el desempeño en el mercado laboral.

La educación ha pasado a concebirse como aquello que mide PISA, lo que ha propiciado un desarrollo de políticas educativas basadas en mejorar la competencia económica, entendiendo la educación como un sistema propedéutico para la mejora económica de una región (Bolívar, 2010; Saura y Luengo, 2015).

La LOMCE, siguiendo las consideraciones de Bolívar (2010), ha utilizado la relevancia de las pruebas de la OCDE para diseñar un plan de estudios en el que proliferan este tipo de pruebas en todas las etapas de la educación obligatoria. Estas pruebas en España, persiguen, tal y como se expone en la LOMCE, ser un instrumento de información a las familias para la toma de decisiones, lo que supone una privatización encubierta o endógena (Ball y Youdell, 2007), consistente en la extensión de los cuasimercados y el rendimiento de cuentas (Saura, 2015a).

Sin embargo, las pruebas que se insertan en la LOMCE y que se justifican para mejorar los datos de la evaluación desarrollada por la OCDE, nada tienen que ver con las propuestas por PISA. Las pruebas PISA tienen un carácter muestral, mientras que las evaluaciones de la LOMCE tienen un carácter censal, en tanto que son pruebas que deben desarrollar todo el alumnado y cuyos resultados son trascendentales para su tránsito por el sistema (Molina, 2015b).

En este punto es importante apuntar a las nuevas pruebas, que ya han completado la experiencia piloto y que se pretenden insertar en el sistema educativo. Se denominan "*PISA for Schools*", una prueba externa que se introduce bajo retóricas machaconamente reiterativas de la mejora de la calidad. Estas evaluaciones las pueden desarrollar los centros con más de 44 estudiantes de 15 años de edad y con un aporte económico de 4.000€ (Gil y Sanz, 2014).

Se trata de la consolidación del "régimen de la estandarización" (Saura y Luengo, 2015, p.137) en tanto que suponen un instrumento de medición a los estudiantes y a los profesores, obviando otros factores y elementos intervinientes en el seno de las aulas.

En último lugar, se ha de hacer referencia al apoyo de otros sectores sociales hacia estas prácticas evaluativas constantes. En este sentido se ha de apuntar a los sectores neoconservadores, que han encontrado en éstas, una forma de recuperar una tradición curricular centrada en las materias instrumentales. Es en el núcleo de esta alianza (neoliberal y neoconservadora), que se encuentra el uso de la evaluación como un instrumento esencial de la política educativa (Calero y Choi, 2012).

De este modo se ha producido, lo que Apple (2002, p.19) ha considerado como "modernización conservadora", entendida como una alianza entre neoliberales y neoconservadores, que han conformado la "nueva derecha" (Puelles, 2005), con fines de mercantilización y privatización.

3. Perversiones de las evaluaciones externas “mercantiles e ideologizadas”.

De aquí provienen diferentes críticas vertidas sobre el auge de la evaluación externa. Y es que la estandarización o la evaluación externa se ha postulado como una tecnología política (Ball, 2007) que sirve a la mercantilización y privatización de la educación, ya que a través de ésta se favorece una lógica mercantil (evaluación para generar competencia y favorecer la elección de centro) que desemboca en dinámicas endógenas que promueven la privatización en la educación (Ball y Youdell, 2007).

Estas dinámicas endógenas generan una privatización encubierta en la educación o lo que es lo mismo, una constante tendencia a hacer que los centros públicos funcionen de manera similar a los centros privados o empresas de carácter no educativo (privatización endógena) (Ball y Youdell, 2007; Luengo y Saura, 2013; Bernal y Lorenzo, 2012).

Los mecanismos endógenos de privatización, siguiendo a Ball y Youdell (2007), hacen referencia, además de a los cuasimercados, a la nueva gestión pública que lleva asociada un tercer mecanismo relacionado con el pago por mérito o gestión por resultados. En cada uno de estos mecanismos, la evaluación externa se erige como el medio fundamental que opera en favor de la privatización.

Los cuasimercados se sirven de la evaluación para explicitar y posibilitar la información que propicie la comparabilidad en pos de la competencia. Se trata de utilizar a la evaluación como un instrumento favorecedor de las políticas de libre elección de centro, o como venimos denominando, políticas de cuasimercado (Calero y Choi, 2012).

La Nueva Gestión Pública, pone todo su énfasis en los resultados más que en los procesos y modifica las prácticas de los distintos agentes del sistema educativo (Clarke, Gewirtz y McLaughlin, 2000).

Conlleva modelos directivos propios de los entes y organizaciones privadas, con una dirección que ostenta mayor responsabilidad y competencia decisoria. La dirección, bajo este modelo, puede incluso determinar la asignación salarial, en dependencia de los resultados, determinando quién es merecedor/a de incentivos económicos y quién no, algo para lo que el rendimiento expresado en la evaluación externa es fundamental, realizando prácticas de gestión por resultados que alteran el clima colegial y democrático que había caracterizado a la educación pública (Luengo y Saura, 2012). Véase como ejemplo el “*Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos*”, desarrollado en la comunidad andaluza y ya derogado, que se desarrolla bajo los preceptos descritos.

Por todos los factores expuestos, la evaluación externa ha recibido críticas en diferentes sentidos, el principal foco de crítica, como se ha manifestado ha sido su instrumentalización al servicio de las políticas neoliberales, pero no el único.

Una de las críticas especialmente significativas radica en el hecho de focalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en aquellos contenidos que van a medir los test, reduciendo la educación a contenidos que en muchas ocasiones no reportan significatividad en el desarrollo madurativo de los sujetos (Puelles, 2012).

De igual modo, otras críticas hacen referencia a la escasa posibilidad que tienen los centros de mejorar sus resultados con la simple realización de las evaluaciones externas, además del precio que conlleva su desarrollo, que se traduce en un coste de oportunidad, en tanto que se deja de invertir esa cantidad en recursos que realmente supongan una mejora de los aprendizajes de los educandos (Molina, 2015b).

En definitiva, el conjunto de detracciones vertidas hacia este tipo de evaluaciones puede sintetizarse en la propuesta de Barrenechea (2010) que reflexiona sobre seis críticas: la tensión entre el auge e importancia de la consideración de inteligencias múltiples y el simplismo de la evaluación estandarizada; la falta de atención hacia el currículum real; el riesgo de reducir la enseñanza a un entrenamiento para superar estas pruebas; el tratamiento ambiguo e ideológico de los datos; la no consideración de las situaciones de partida del alumnado; y la

falta de validez predictiva de estas evaluaciones para anticipar deficiencias en el desarrollo académico y profesional del alumnado.

4. Conclusiones: evaluación interna y evaluación externa. Hacia la “presión inteligente”.

La conclusión no puede ser otra que la de la búsqueda del equilibrio. Evidentemente la evaluación externa es necesaria en los sistemas educativos y los argumentos anteriores, no pretenden manifestar la inutilidad de esta modalidad evaluativa.

Se pretende cerciorar que la realización de las pruebas per se no produce una mejora; además de advertir en la literatura especializada, que los países con un mayor número de pruebas externas, son lugares con peores resultados educativos (Foro de Sevilla, 2013).

Este tipo de evaluaciones, cuando son tomadas como único instrumento para tomar decisiones trascendentales en los currículums o en las reformas educativas, las limitaciones son mayores que los beneficios (Barrenechea, 2010). Sin embargo, su uso es altamente conveniente para cuestiones que impliquen conocer el funcionamiento de un centro público, asignar recursos a centros con peores resultados y/o diagnosticar para apoyar en lugar de clasificar.

La evaluación, tal y como exponen Calero y Choi (2012), es un instrumento único con varias finalidades. Presentarla de manera dicotómica es una evidencia más de la falta de cultura evaluativa de nuestro país, ya que evaluación interna y externa, son dos caras de una misma moneda (Gairín, 2009).

Se necesita una evaluación interna para que tenga sentido y sea significativa la evaluación externa. Esta evaluación interna debe de responder a los elementos principales que exponen Chavarría y Borrell (2013): una evaluación del liderazgo instructivo, centrada en el análisis de todos los datos para la búsqueda de la mejora; una evaluación del proyecto educativo, buscando la máxima contextualización de las actuaciones y el establecimiento de fines adaptados y claros; una evaluación de la competencia profesional que busque el afianzamiento de la profesionalidad y la racionalidad colectiva; una evaluación del trabajo en el aula que fomente la autorrealización de todos los educandos; y una evaluación de los aprendizajes que tenga en cuenta tanto las condiciones del alumnado como el rendimiento cuantitativo de éstos.

Solo siendo conscientes del nivel de relevancia de los contenidos escolares, de las buenas prácticas de los docentes, de las metodologías más relevantes, tendrá sentido una evaluación externa que sea capaz de dejar de lado su claro matiz ideológico para ser una fuente de información relevante a la hora de diagnosticar y asignar recursos a los centros que más lo precisen.

La dicotomía entre evaluación interna y externa no nos puede llevar a plantearlas en términos de incompatibilidad, por el contrario, se ha de hacer hincapié en su complementariedad y en su potencialidad de mejora de los procesos educativos. De este modo, una evaluación exclusivamente interna, que no tiene referentes externos, puede repercutir en un ritmo de mejora insuficiente y alejado del de otros centros. Y una evaluación externa, sin procesos institucionalizados de mejora, poca significatividad podrá tener en los procesos de perfeccionamiento de los centros (Gairín, 2009).

REFERENCIAS

Apple, M. (2002). *Educación “como Dios manda”: Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.

Ball, S. J. (2007). *Education plc: understanding private sector participation in public sector education*. New York: Routledge.

Ball, S.J. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Bruselas: Education International.

- Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas-Education Policy Analysis Archives*, 18(8), 1-27. Descargado de <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275019712008.pdf>
- Bernal, J.L. y Lorenzo, J. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España un camino encubierto hacia la desigualdad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 81-109.
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gest. Açãõ, Salvador*, 9 (1), 37-60. Descargado de <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav9n12006.pdf#page=37>
- Bolívar, A. (2010). PISA como Discurso: el espacio público educativo. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 18 (6), 18-21.
- Calero, J. y Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. *Presupuesto y gasto público*, (67), 29-42.
- Chavarría, X. y Borrell, E. (2013). *Evaluación de centros para la mejora de la calidad*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Clarke, J. (2008). Living with/ in and without neo-liberalism. *Focaal*, 51, 135-147. Descargado de http://oro.open.ac.uk/18127/1/10_Clarke.pdf
- Clarke, J., Gewirtz, S., y McLaughlin, E. (2000). *New managerialism, new welfare?* SAGE Publications Ltd.
- Foro de Sevilla (2013). *Manifiesto: Por otra política educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Foro de Sevilla (2016, 11 de enero). *Decálogo ideas-fuerza documento de bases para una nueva ley de educación*. Descargado de <http://porotrapoliticaeducativa.org/project-type/documento-de-bases-para-una-nueva-ley-de-educacion-acuerdo-social-y-politico-educativo/>
- Gairín, J. (2009). Usos y abusos en la evaluación: la evaluación como autorregulación. En M. Educación, *Nuevas funciones de la evaluación* (pp. 11-44). Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Gil, G. y Sanz, I. (2014). Pisa para centros educativos: un instrumento para el fomento del éxito escolar de los centros. *Participación educativa* 3 (4), 29-37. Descargado de http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/104387/gil_escudero.pdf?sequence=1
- Larner, W. (2000). Neoliberalism, Policy, Ideology, Governmentality. *Studies in Political Economy*, 63, 5-25.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado (BOE) nº 295 (10 de diciembre de 2013). Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Luengo, J. y Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 111-126.
- Luengo, J. y Saura, G. (2013). Nuevas formas de mercantilizar la educación. *Cuadernos de pedagogía*, 435, 63-65.
- Martínez, F.M. (2013). *Educación, neoliberalismo y justicia social. Una revisión crítica del desarrollo humano desde la Carta de la Tierra y la economía social*. Madrid: Ediciones pirámide.
- Molina, J. (2015a). De la educación seguida a la educación perseguida: Un análisis de las propuestas del Foro de Sevilla 2015. *AndalucíaEduca*, 158, 36-39. Descargado de http://www.andaluciaeduca.com/hemeroteca/ae_digital158.pdf

Molina, J. (2015b). La prostitución del lenguaje academicista: pseudocalidad, pseudolibertad y vuelta al clasismo. *AndalucíaEduca*, 163, 61-63. Descargado de http://www.andaluciaeduca.com/hemeroteca/ae_digital163.pdf

Puelles, M. (2004). *Elementos de política de la educación*. Madrid: UNED.

Puelles, M. (2005). La influencia de la nueva derecha inglesa en la política educativa española (1996-2004). *Historia de la Educación*, 24, 229-253.

Puelles, M. (2012). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Ediciones Morata.

Saura, G. y Luengo, J. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OCDE). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 135-148.

Saura, G. (2015a). Think tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(107). Descargado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2106>

Saura, G. (2015b). *Mecanismos, actores y espacios de privatización en y de la educación: neoliberalismo, performatividad y redes en la política educativa española*. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación Granada.

Viñao, A. (2012a). El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras. *Areas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (31), 97-107.

Viñao, A. (2012b). El asalto a la educación: privatizaciones y conservadurismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 421, 81-86.

COMPETENCIA INTERCULTURAL: REQUERIMIENTO DEL MUNDO GLOBALIZADO

María Cruz Cuevas Álvarez

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

maria_cuevas_sead@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo es una revisión de la literatura de los requerimientos educativos del mundo globalizado así como de los organismos internacionales y su impacto en los organismos nacionales de México, particularmente del estado de Tabasco y la máxima casa de estudios del mismo con respecto a la internacionalización como parte de un trabajo de tesis doctoral. El concepto de competencia intercultural surge a partir de que el proceso de globalización empuja a los organismos internacionales de educación a realizar cambios para permitir que los estudiantes que se van a integrar al campo laboral egresen con las competencias ya establecidas por Delors, pero haciendo énfasis a los nuevos requerimientos con respecto a la internacionalización. La internacionalización también requiere de ciudadanos que se integren a sociedades del conocimiento con personas de diferentes países para lo cuál debe estar preparado con una competencia que le permita interactuar de manera efectiva y apropiada evitando así un choque intercultural.

Palabras clave: globalización, internacionalización, competencias

Introducción

El concepto "intercultural" no es nuevo en el campo de la educación. En los años 1600, Comenio propuso un colegio basado en las ideas del universalismo pedagógico, o la creencia de que una multiplicidad de perspectivas no solo era fundamental para la adquisición de conocimientos, sino también favorecía la comprensión mutua entre personas de origen culturalmente diferente (Cushner y Mahon, 2009).

En los años 80, surgió un fenómeno denominado Globalización, el cuál por medio de sus fuerzas económicas, políticas y sociales empujaron a la Educación Superior del siglo XXI a involucrarse de manera internacional (Reyes, 2001, Altbach y Knight, 2006, Romero, Gijón y Crisol, 2010, Gijón y Crisol, 2012, Gorostiaga y Tello, 2011, De Witt, 2011).

Este fenómeno comenzó a incidir en todo los países alrededor del mundo, haciendo que estos llevaran a cabo reformas financieras, impactando las bolsas de valores y a las instituciones bancarias. Convirtiendo desde entonces a la economía en dependiente de las innovaciones científicas, de generación y transferencia de conocimiento (Knight, 2002).

La dimensión internacional de la enseñanza superior comenzó a adquirir entonces una mayor importancia en la agenda de las organizaciones internacionales y de los gobiernos nacionales, las instituciones de enseñanza superior y sus organismos representantes, las organizaciones estudiantiles y las agencias de acreditación (De Witt, 2011). Permitted con ello que la Educación Superior tuviera una nueva fase: la internacionalización.

En consecuencia, el creciente proceso de internacionalización de la Educación, puede definirse como un proceso que crea y mantiene políticas y programas que integran la dimensión internacional, intercultural o global en los propósitos y funciones o en la forma de llevar la educación superior (Bazúa, 2000, Kehm y Teichlers, 2007, Knight, 2008).

Knight (2008) distingue cuatro enfoques en el proceso de la internacionalización: a) el enfoque institucional, (ésta integra elementos y perspectivas internacionales en el ejercicio sustantivo de la institución), b) el enfoque en los programas internacionales (diferentes tipos de actividades relacionadas con el currículo, movilidad y cooperación), c) el enfoque en el desarrollo de competencias (es una oportunidad para desarrollar en la comunidad universitaria en general nuevas competencias, actitudes, y aptitudes humanas) y d) el enfoque en la estructura organizacional (lo importante es desarrollar un ethos o una cultura en la institución que posibilite la internacionalización).

La cooperación internacional en países como Australia, Canadá, Reino Unido y Estados Unidos ha sido reclutando estudiantes internacionales graduados que enseñan o investigan y quienes a su vez dejan una gran derrama económica en el país en el que están de visita. Se estima que apoyan a la economía de Estados Unidos con alrededor de 12 billones de dólares (Davis, 2003). La movilidad estudiantil ya no es exclusiva de los alumnos ni de los profesores, sino de los programas educativos (Kehm y Teichlers, 2007). Este es otro motivo por el que se desea fomentar la investigación y la capacidad de conocimiento en pro el entendimiento cultural.

Además se requiere que los individuos tengan saberes o competencias específicas (Delors, 1998) para que puedan interactuar con los demás ciudadanos del mundo y esas competencias específicas tienen sus bases en la comunicación interpersonal (Romero, Gijón y Crisol, 2010). La cual contribuye a la productividad de equipos multiculturales, crear mercados a través de culturas y desarrollar un clima de respeto por la diversidad en una organización (Landis, Bennett y Bennet, 2004) y que esta habilidad constructivista permite comprender esa diversidad cultural (Berger y Luckman, 1986).

El aprendizaje de un segundo idioma, permite que la persona se vuelva consciente de las diferencias culturales (Hall, 1959, citado en European Centre for Modern Languages, 2007) sobre todo en el contexto laboral. Johnston y Parker (1987, citados por Landis, Bennett y Bennett, 2004) mencionan que 406 compañías extranjeras implementaron un entrenamiento sobre el tema de diversidad haciendo hincapié en la sensibilidad o la filosofía intercultural. Es por eso, que las personas que trabajan en ambientes interculturales necesitan muchas competencias donde se vean involucradas actitudes, consciencia, sensibilidad, conocimiento y habilidades (Lasonen, 2011).

Políticas educativas internacionales: Sugerencias de Organismos Reguladores de la Educación Superior

El tema sobre educación intercultural y por consiguiente el desarrollo de una competencia intercultural, se le ha dedicado gran atención por parte de organismos internacionales (a través de sus políticas públicas en los planos educativo y social) como el Parlamento Europeo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y aún la misma Organización para la Cooperación y Desarrollos Económicos [OCDE], sin mencionar ahora la cantidad de grandes agencias, consorcios y fundaciones que, con Informes y Anuarios de notorio alcance mediático contribuyen a poner de relieve la enorme importancia de tomar en serio un tema que alcanza a todos, y que a todos conviene gestionar con prestancia política y responsabilidad cívica dentro de la esfera pública de la sociedad civil (Banks y Banks, 1995; Coulby, Gundara y Jones, 1997 citados en García, 2013).

Por su parte la UNESCO en el Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC] 2000-2005 (UNESCO, 2006) hace hincapié en su tercer reforma concernientes a masificación, regulaciones e internacionalización y dónde sugiere la movilidad de estudiantes, la educación virtual y de expandir la educación fronteriza.

Hablar de internacionalización de las universidades e instituciones de educación, es hacer referencia a un proceso en el que la dimensión internacional sea parte de ellas tanto en sus aspectos culturales como estratégicos, al igual que en sus funciones de formación, investigación y extensión, lo cuál se reflejará en la oferta educativa y en las capacidades institucionales (Sebastián, 2004).

Las principales modalidades en que se expresa esta internacionalización de la educación superior, de acuerdo con Cordera y Santamaría (2008), son: a) Internacionalización individual, referida a la movilidad académica y estudiantil ya sea de forma independiente o como parte de un programa específico, con financiamiento o sin él, b) Internacionalización institucional, referida a programas de cooperación interinstitucional o a un currículum que incorpora la dimensión intercultural en su estructura, c) Internacionalización regional, subregional y entre regiones, referida a la implementación de programas multilaterales de aprendizaje de idiomas, movilidad académica y vinculación de las universidades con el sector empresarial, y d) Proveedores externos de educación superior, referida a estudios realizados con el uso de plataformas electrónicas, así como a los proveedores externos presenciales que ofrecen estudios por medio de campus en otras regiones, sucursales, convenios o franquicias. Preparar ciudadanos globales para una sociedad civil global está otorgando, *hic et nunc*, propósito social de envergadura al mensaje sobre la imprescindible cooperación intercultural (Santos y Lorenzo, 2006). Los currículos universitarios, a pesar de los esfuerzos realizados en muchas universidades públicas y privadas, no responden a una formación para un aprendizaje permanente para toda la vida y adolecen de desactualización (Castellanos, 2009).

En el caso de la internacionalización en América Latina se crea un Sistema Integral de Información (INFOACES, 2013) de las Instituciones de Educación Superior (IES) el cual clasifica a las universidades con base en su calidad educativa así como otros parámetros más complejos que requieren la inclusión de programas internacionalizados para que pueda haber cooperación académica entre las universidades participantes.

En el caso de la Universidad del Norte en Colombia, para formar parte de las universidades dirigidas hacia la internacionalización, modifica sus programas e incluye la formación de individuos de ciencia y tecnología sin perder el sentido humano, salvaguardando sus valores primordialmente la tolerancia y el respeto (Ricardo, 2011) y comenzar a desarrollar una competencia intercultural necesaria para que puedan formar parte de la internacionalización.

Debe ser, que por la relevancia de esta problemática que la Organización de las Naciones Unidas (ONU), nombró el 2010 como el Año Internacional de Acercamiento de las Culturas lo cual manifiesta el nivel de prioridad de que los habitantes del mundo se acerquen y estén en contacto (UNESCO, 2013). En Europa, este concepto ha sido clave en las políticas educativas que buscan la construcción de una región en la que las diferentes culturas nacionales puedan expresarse y comunicarse (Byram y Risager, 1999).

Políticas educativas nacionales: los cambios imperantes en México

En el caso de México, se propuso impulsar la internacionalización de la educación superior y de sus instituciones (con la incorporación de la dimensión internacional en los programas y actividades) (García, 2013). Por medio de las siguientes líneas de acción: a) alentar la celebración de acuerdos de colaboración entre instituciones mexicanas y extranjeras, b) apoyar los proyectos que favorezcan el establecimiento de redes de trabajo y cooperación académica, c) impulsar el reconocimiento de créditos, el intercambio académico y el otorgamiento de títulos conjuntos, y d) participar en la construcción del Espacio Común de la Educación Superior, tanto de América Latina y el Caribe como de otras regiones mundiales. De igual forma, los mecanismos de intercambio y cooperación académica, nacionales e internacionales, fueron contemplados dentro de las líneas de acción dirigidas al nivel medio superior (SEP, 2007).

Actualmente, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, hace mención de educación de calidad con líneas de acción sobre el impulso de programas de posgrado conjuntos con instituciones extranjeras de educación superior y crean un programa de estadías de estudiantes y profesores en instituciones extranjeras de educación superior.

Por su parte el Plan Sectorial de Educación 2013-2018, hace mención sobre el apoyo de nuevos modelos de cooperación académica para la internacionalización de la educación superior así como asegurar que los egresados cuenten con capacidades suficientes para ser admitidos en programas de posgrado en México y en el mundo.

Por su parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación superior (ANUIES) en sus indicadores de evaluación, requiere que en las instituciones haya nivel de interacción de profesores con comunidades académicas de orden nacional e internacional (ANUIES, 1999, Fresán y Taborga, 2002).

Así mismo el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) a través de su Sistema Nacional de Investigadores (SNI) requiere que sus investigadores formen parte de grupos prestigiados, y que además se encuentren: a) insertos en redes de cooperación disciplinarias, b) tengan alta movilidad internacional, c) hayan formado recursos humanos para la investigación y d) tengan publicaciones en las mejores revistas de sus especialidades en el extranjero para que sean considerados grupos élite o grupos exitosos (Didou y Gérard, 2011) para poder estar inmersos en este proceso de internacionalización al realizar actividades de cooperación internacional. Y que de igual forma se interconecten en equipos multi-institucionales y trabajen bajo el esquema de saber hacer (Didou y Remedi, 2008), para poder cooperar internacionalmente por medio de la comunicación interpersonal logrando entre los individuos el desarrollo de una habilidad: la competencia intercultural.

Políticas educativas estatales: Atención a sugerencias

A nivel estatal, y con base en las sugerencias del Plan Nacional de Desarrollo y en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, se incluyen las recomendaciones en el Plan Estatal de Desarrollo 2013-2018, en el eje rector 5 concerniente a la educación, cultura, tecnología y deporte para el desarrollo integral de la persona y la sociedad se hace hincapié en propiciar: a) el acercamiento con investigadores y especialistas de prestigio a nivel nacional como internacional para la vinculación y la colaboración, b) formación de profesionistas de alto nivel académico, c) mayor inversión al presupuesto asignado al CCYTET para poder colocar al estado, del lugar número 20 a un lugar privilegiado a nivel nacional.

Basado en La Ley de Fomento a la Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico del Estado de Tabasco hace mención sobre vincular la investigación científica y tecnológica con la educación.

Por su parte el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Tabasco (CCYTET) en su programa especial de Ciencia y Tecnología 2007-2012 tiene tres objetivos estratégicos: a) capital intelectual para la transformación del estado, b) conocimiento científico y tecnológico que se utilice en la solución de problemas de los sectores: productivo, gubernamental y social y finalmente c) consolidar la política estatal de ciencia y tecnología para fortalecer el financiamiento destinado a la ciencia y la tecnología (CCYTET, 2014)

Políticas educativas institucionales: Un replanteo del quehacer universitario

Con base en las recomendaciones internacionales, nacional y estatales, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en su plan estratégico 2006-2016 menciona en una de sus políticas institucionales un apartado sobre vinculación e internacionalización donde se refrenda el compromiso de la institución hacia la sociedad comprometiéndose a brindar programas educativos de doble titulación y extensión, reconocer créditos para alumnos con movilidad estudiantil, realizar proyectos de colaboración, consorcio y redes de colaboración con la finalidad de alcanzar altos niveles de calidad certificada, reformular la oferta educativa y vigorizar las relaciones de intercambio y cooperación académica nacional e internacional. Así como también trabajar en una de áreas prioritarias mencionadas en su Plan de Desarrollo Institucional en el apartado de internacionalización para romper fronteras y los egresados de esta institución se conviertan en ciudadanos del mundo.

La educación intercultural

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013) la cultura es el resultado de la negociación constante con miembros de un grupo. La diversidad cultural es entonces un mecanismo para organizar el diálogo más productivo entre pasados significativos y futuros posibles (UNESCO, 2001).

La educación intercultural (Aguado y Malik, 2011) brinda la idea de intercambio, comunicación, reciprocidad, diálogo, negociación, responsabilidad y enriquecimiento mutuo entre los diferentes grupos de interacción cultural. Además de que es un enfoque educativo basado en el respeto y reconocimiento de la diversidad cultural (Aguado, 2003). Es por todo esto que hoy en día las organizaciones enfrentan la necesidad de capacitación para la mayoría de sus líderes y personal en competencia intercultural (Irving, 2010).

El Consejo Europeo (2008) define a la competencia intercultural como la característica esencial de las sociedades inclusivas, como instrumento de mediación y reconciliación y que promueve la integración y la cohesión social. Deardoff (2004) define a la competencia intercultural como la habilidad para comunicarse efectivamente y apropiadamente en situaciones interculturales basado en conocimiento intercultural, habilidades y actitudes.

Conclusiones

A partir de esta revisión de la literatura, se puede observar que falta un camino por recorrer con respecto a la educación intercultural en México, en especial en nuestro estado y nuestra universidad. La competencia intercultural permitirá que egresados de niveles de pregrado y posgrado puedan tener posibilidades de interactuar en ambientes interculturales tanto académicos como laborales.

Esta competencia además permitirá que nuestra institución logre el cumplimiento de las recomendaciones internacionales y nacionales para lograr intercambio internacional, formar redes de colaboración y cooperación internacional, y pertenecer a las sociedades de conocimiento a las que se desea integrar a la vez que puede formar capital humano.

Esta competencia intercultural es una adición a las propuestas por Delors y con la cuál se desarrolla la empatía, la apertura, el respeto y la tolerancia, características necesarias para la interacción humana y sobretodo en la sociedad actual que día a día se vuelve más violento y tan desasociada de los problemas del mundo.

Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. España: McGrawhill.
- Aguado, T. y Malik, B. (2011). *Multicultural and intercultural education in Spain*. Londres, Inglaterra: Routledge. 87-115.
- Altbach, P. y Knight, J. (2006). Visión panorámica de la Internacionalización en la Educación Superior: motivaciones y realidades. *Perfiles Educativos*, 28 (112), 13-39.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (1999). *Cooperación, movilidad estudiantil e intercambio académico. Líneas estratégicas para su desarrollo*. Colima, México: ANUIES.
- Castellanos, S. (2009). La internacionalización y la globalización neoliberal en el contexto de la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación de la OEI*. 49.
- Barret, M. (2011). *Intercultural competence*. The European Wergeland Centre.
- Bazúa, F. (2000). Mundialización. *Perfiles latinoamericanos*. 17, 9-32.
- Berger, P. y Luckman, T. (1986). *Construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Byram, M. y Risager, K. (1999). *Language teachers, politics and cultures*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Cordera, R. y Santamaría, R. (2008). Internacionalización, autonomía y calidad de la educación superior: elementos para la integración de América Latina y el Caribe. *Universidades*, 58 (37), 69-76.
- Cushner, K. y Mahon, J. (2009). *The twenty-first century university: Developing faculty engagement in internationalization*. Nueva York, E. U.: Peter Lang Publishers.

- Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Tabasco [CCYTET]. (2014). Agenda de innovación de Tabasco: agenda de trabajo. 1-66.
- Conseil de l'Europe. (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel*. Strasbourg, Francia: Conseil des Ministres.
- Davis, T. M. (2003). *Atlas of student mobility*. Nueva York, Estados Unidos: Institute of International Education.
- Deardoff, D. (2004). The identification and assessment of Intercultural Competence as a student outcome of international education at institutions of Higher Education in the United States. North Carolina, E. U.: North Carolina State University.
- Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Paris, Francia: UNESCO.
- De Witt, H. (2011). Globalization and internationalisation of Higher Education. *E-Journal on e-learning, university and network society*. 8 (2).
- Didou, S. y Remedi. E. (2008). *De la pasión a la profesión: experiencias de grupos científicos exitosos en México*. México: UNESCO.
- Didou, S. y Gérard, F. (2011). El Sistema Nacional de Investigadores en 2009 ¿un vector para la internacionalización de las élites científicas? *Perfiles educativos*, 33 (132).
- European Centre for Modern Languages [ECML] (2007). Developing and assessing intercultural communicative competence. *Oxford Journal*.
- Fresán, M. y Torgora H. (2002) *Indicadores y parámetros para el ingreso y la permanencia de instituciones de educación superior a la ANUIES*, México.
- García, J. (2013). Movilidad estudiantil y cooperación educativa en el nivel superior de educación. *Revista Iberoamericana de Educación de la OEI*. 61.
- Gijón, J. y Crisol, E. (2012). La internacionalización de la Educación Superior. Granada, España: *Revista de docencia Universitaria*. 10 (1), 389-414.
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno de la República.
- Gobierno del Estado de Tabasco. (2013). *Plan Estatal de Desarrollo 2013-2018*. Tabasco, México: Gobierno del Estado de Tabasco.
- Gorostiaga. J. y Tello, C. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina. *Revista Brasileira de Educação*. 16 (47).
- Irving, J. (2010). Educating global leaders: exploring intercultural competence in leadership education. *Journal of International Business and Cultural Studies*.
- Knight, J. (2002). Higher Education Implications, Opinions and Questions. Paris, Francia: UNESCO. 1-17.
- Knight, J. (2009). Higher education in turmoil: The changing world of internationalization. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers.
- Kehm, B. y Teichlers, U. (2007). Research on Internationalisation in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*. 11 (3/4), 260-273. doi: 10.1177/1028315307303534
- Landis, D., Bennett, J. y Bennett, M. (2004). *Developing intercultural sensitivity*. Handbook of intercultural training. Routledge. Cap. 6, 515.
- Lasonen, J. (2011). *Multiculturalism in the Nordic Countries*. *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing global interconnectedness*. Routledge. Cap. 17, 366.
- Reyes, G. (2001). Teorías de la globalización. *Nómadas Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*. (3).
- Ricardo, C. (2011). Desarrollo de competencias interculturales en ambientes virtuales de aprendizaje. Colombia: *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 34. 194-219.
- Romero, M. A., Gijón, J. y Crisol, E. (2010). La mejora del conocimiento a partir del uso de mapas conceptuales elaborados con Cmap Tools. Málaga, España: Universidad de Málaga.
- Sebastián, J. (2004). *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Buenos Aires, Argentina: Biblos. 195-198
- Sistema Integral de Información sobre las Instituciones de Educación Superior [INFOACES] (2013). *Hacia un sistema integral de información para la educación superior de América Latina*. Valencia, España: Universitar Politécnica de Valencia.

- UNESCO (2001). *Universal declaration on cultural diversity*. Paris, Francia: UNESCO. *Cultural diversity series*, 1.
- UNESCO (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Paris, Francia: UNESCO.
- UNESCO (2013). *Intercultural competences: Conceptual and operational framework*. Paris, Francia: UNESCO.
- Santos Rego, M y Lorenzo, M. (2006). Internacionalización y educación intercultural en la universidad; un programa en acción. *Revista Iberoamericana de Educación de la OEI*. 38 (5).
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, ciclo escolar 2010-2011*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013- 2018*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco [UJAT]. (2006). Plan Estratégico 2006- 2016. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco [UJAT]. (2012). Plan de Desarrollo Institucional 2012-2016. Tabasco, México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

LA RESPONSABILIDAD DE CENTROS ESCOLARES POR HECHOS OCURRIDOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR TRAS LAS ÚLTIMAS REFORMAS

Tania García Sedano

Universidad Carlos III de Madrid

España

tgsedano@der-pu.uc3m.es

El Tribunal Supremo ha abandonado la anterior doctrina que exigía, en materia de incumplimiento contractual, una conducta reveladora de voluntad deliberadamente rebelde y obstativa, de grave resistencia, a los fines propios del contrato, siendo suficiente ahora con que la parte que la invoca demuestre que han quedado frustradas sus legítimas expectativas que determinaron la contratación.

De esta forma, constituye doctrina jurisprudencial bien asentada aquella que sostiene que el incumplimiento que permite el ejercicio de la acción resolutoria ha de ser de tal entidad que impida el fin normal del contrato frustrando las legítimas expectativas de la parte reclama (*Sentencia de 23 de febrero de 1995*), que ha de tratarse de un verdadero incumplimiento que se refiera a la esencia de lo pactado (*Sentencia de 14 de noviembre de 1994*), y que no cabe la resolución cuando se incumplen obligaciones que tienen mero carácter complementario o accesorio (*Sentencia de 10 de mayo de 1989*). Pero no se han modificado otras cualidades que siempre se han impuesto con referencia al incumplimiento obligacional, como es que presente una cierta relevancia y duración, y, sobre todo, que quede claramente acreditado con prueba que ha de incumbir a la parte que aquel afirme. Y, aun cuando es forzoso reconocer que el tema que se presenta a conocimiento de un Tribunal puede ser de prueba complicada y de difícil logro, no por ello se ha de atenuar o mitigar la exigencia en el cumplimiento de la obligación aquella, que constituye base esencial de la indemnización de perjuicios que ha sido solicitada.

La Ley 1/1991, de 7 de enero (BOE de 8 de enero) supuso una importante reforma en el tema de la responsabilidad de los centros escolares por hechos ocurridos en su ámbito en horarios escolar, sobre todo por la modificación de lo dispuesto en el *artículo 1903 del Código Civil*, de modificación de los Códigos Civil y Penal en materia de responsabilidad civil del profesorado. La Exposición de Motivos de la referida Ley expresa: "El régimen de responsabilidad que para los profesores y maestros establecen los *artículos 22 del Código Penal y 1.903 del Código Civil* no se ajusta a la realidad social de nuestros días. Se trata de normas con fundamento en la llamada «culpa in vigilando», concebidas en momentos en que existía una relación de sujeción del alumno al profesor, en términos que hoy no se

producen en el discurrir diario de la vida docente. Ello induce a modificar el régimen de responsabilidad a fin de establecer que quien responda de los daños ocasionados por sus alumnos sean las personas o entidades titulares de los centros que son quienes deben adoptar las correspondientes medidas de organización, sin perjuicio de que en supuestos tasados, y a ello obedece la reforma del *art. 1.904 del Código Civil*, el titular puede reclamar al personal docente la cantidad satisfecha".

Dice en la actualidad dicho artículo en su párrafo quinto que: "Las personas o entidades que sean titulares de un Centro docente de enseñanza no superior responderán por los daños y perjuicios que causen sus alumnos menores de edad durante los períodos de tiempo en que los mismos se hallen bajo el control o vigilancia del profesorado del Centro, desarrollando actividades escolares o extraescolares y complementarias. La responsabilidad de que trata este artículo cesará cuando las personas en él mencionadas prueben que emplearon toda la diligencia de un buen padre de familia para prevenir el daño."

En tiempos relativamente recientes, son frecuentes las Sentencias dictadas por los Tribunales sobre estas cuestiones de responsabilidad de los centros escolares por hechos ocurridos en los mismos. Sin ánimo de ser exhaustivos, a los efectos de constituir meros ejemplos, pueden citarse algunas, como las siguientes:

La *Sentencia del Tribunal Supremo de 10 de marzo de 2007* establece una responsabilidad objetiva de los directores de centros escolares por los daños que sufran sus alumnos por parte de otros durante su estancia en el colegio. **SIPJ nº 2 Granada 25.9.2006 (JUR 200650400)**: responsabilidad del centro educativo por los daños sufridos por un alumno al ser agredido por otro en el aula al finalizar la clase. Incumplimiento por el centro de su deber de vigilancia para evitar agresiones de alumnos a otros. **STS, 1ª, 29.1.2008 (AC 200827)** : responsabilidad del centro docente por suicidio de un alumno en horario lectivo pero no en el colegio. Importancia del factor temporal en la atribución de la responsabilidad. **STS, 1ª, 26.6.2008 (RJ 2008310)**: responsabilidad del centro docente por permitir ingerir alcohol a un menor de edad durante una comida de Navidad. **STS, 1ª, 5.11.2009 (RJ 20103)**: accidente sufrido por una joven con **disminución** física cuando visitaba con su colegio un centro de la naturaleza y se cayó en un arroyo. Responsabilidad del centro docente que organizó la excursión por la negligencia de la monitora. **STSJ País Vasco 8.2.2011 (RJCA 201151)** : acoso escolar con resultado de suicidio. Responsabilidad de los alumnos acosadores y de sus padres, pero no del centro docente, que actuó con diligencia. **STSJ Murcia 22.7.2011 (JUR 2011 22982)**: responsabilidad del centro docente por los las lesiones sufridas por un alumno tras caer durante una clase de educación física, pues las instalaciones estaban necesitadas de reparación. **STSJ Galicia 28.9.2011 (JUR 201147681)**: responsabilidad del centro docente por las lesiones

causadas por un alumno de 7 años a otro alumno de 8 con una piedra grande que estaba suelta en el patio del colegio. **STS, 1ª, 11.6.2012 (RJ 2012710)**: responsabilidad del organizador de unas actividades para disminuidos psíquicos, por caída de una incapaz con resultado de lesiones graves, etc.

La *Sentencia de la Audiencia Provincial de Burgos, Sección 2ª, de 3 de septiembre de 2007, número 309, Nº de Recurso: 356/2006*, expone que: "En el caso de autos, como se ha ido detallando, los informes psicológicos realizados por el demandado carecen de virtualidad suficiente para derivar de los mismos el daño moral sufrido por el actor, en ninguna de sus dos vertientes - ni por la separación de su hijo (que en ningún caso se acordó en atención o a consecuencia de los mismos); ni tampoco por la razonable angustia, y sufrimiento, que la imputación de la autoría de abusos sexuales sobre su propio hijo produzca, cuando los informes psicológicos no han aportado un plus de veracidad, mayor que la que resulta de la simple constatación escrita de las manifestaciones del hijo del actor, (que no hay la más mínima prueba ni dato indiciario para dudar hayan sido realizadas por el menor), porque en los informes psicológicos no se hace valoración o análisis alguno respecto a si responde a la realidad o no".

La reciente *Sentencia de la Audiencia Provincial de Cáceres, Sección Primera, de 14 de octubre de 2015, número de recurso: 374/2015*, número de resolución 286/2015, razona que: "La responsabilidad de las personas o entidades titulares de un Centro docente de enseñanza no superior que establece el *Art. 1903, párrafo quinto del Código Civil*, conforme a la reforma operada por la Ley 1/1991, de 7 de enero, se basa en un deber de vigilancia dimanante de las funciones que desempeñan estos centros sobre sus alumnos menores de edad. Deber de vigilancia que ha de exigirse con mayor rigurosidad cuanto más pequeño es el menor. Además el mencionado precepto, tras la reforma indicada, soslaya el principio culpabilístico para establecer una responsabilidad prácticamente objetiva, conforme declaró la *Sentencia del Tribunal Supremo de 10 de marzo de 1997*. El Tribunal Supremo en numerosas Sentencias acentúa la exigencia de diligencia -medidas de previsión, vigilancia, atención y cuidado en aras de la protección de los menores. Así cabe citar las SSTS de *11 de julio de 1.990*, *24 de febrero de 1993*, *24 de marzo de 1995*, *4 de mayo de 1995*, *25 de septiembre de 1996*, *31 de mayo de 1997*, *31 de diciembre de 1997*, entre otras muchas. De conformidad con la teoría expuesta, era la parte demandada la que debía haber acreditado que actuó con toda la diligencia que le era exigible, con anterioridad a la producción de la agresión para evitar su comisión, sin que quepa entender que ha llegado a cumplir con tales exigencias, como bien se razona en la sentencia recurrida. Una vez se ha comprobado que ha ocurrido el hecho que nos ocupa en horas escolares, dentro del centro siendo agresor y agredido dos alumnos del colegio demandado, se pone de relieve una negligencia en el control de los alumnos, debiendo ser la demandada la que acredite que agotó el deber de diligencia que le es exigible..".

La también reciente *Sentencia de la Audiencia Provincial de Madrid, Sección 21ª, de 21 de julio de 2015, número de recurso: 90/2014*, número de resolución : 255/2015, referente a un caso de defecto de aprendizaje de un alumno, de cierta semejanza por tanto con el de presente enjuiciamiento, expone que: "La responsabilidad de la demandada se funda en el *artículo 1902 del Código Civil*, por hecho propio, sin que pueda concurrir una infracción del *artículo 217 de la Ley de Enjuiciamiento Civil* relativo a la carga de la prueba, ya que es una doctrina jurisprudencial consolidada la que declara que el precepto solo se conculca cuando un hecho controvertido, básico para la decisión del asunto, no se ha probado y se atribuye las consecuencias desfavorables de tal falta de prueba a la parte a quien no le incumbía la carga, no cuando se tiene por probado un hecho, cualquiera que sea a la valoración probatoria efectuada. En cuanto a la prueba testifical practicada, el *artículo 376 de la Ley de Enjuiciamiento Civil* establece que los Tribunales valorarán la fuerza probatoria de las declaraciones de los testigos conforme a las reglas de la sana crítica, tomando en consideración la razón de ciencia que hubieren dado, las circunstancias que en ellos concurren y, en su caso, las tachas formuladas y los resultados de las pruebas que sobre éstas se hubiesen practicado. En realidad, la parte apelante no pretende sino hacer prevalecer su particular, subjetivo y bien interesado criterio acerca de la valoración de la prueba testifical sobre el **objetivo**, imparcial y razonable del Juzgador "a quo", cuando de la declaración testifical de Dña. Luz se desprende, sin margen de duda alguno, el retraso en su aprendizaje que sufrió el menor a causa de la conducta poco diligente del centro escolar....", aun cuando también es cierto, y así es preciso reseñarlo, pues así lo refiere la Sentencia en anteriores considerandos, que a las actuaciones habían sido aportadas varios informes y copias de expedientes académicos, existiendo por tanto una abundante documentación sobre la cuestión que debía ser objeto de la resolución judicial.

Es forzoso reconocer que el tema que se presenta a –un posible daño psicológico del niño como consecuencia de una mala práctica docente– constituye tema complejo, al intervenir en su formación diferentes factores y componentes, cuya prueba por tanto puede ser de difícil logro, pero no por ello se ha de minorar la exigencia de la acreditación del incumplimiento del contrato en los términos que han quedado dichos. Se debía demostrar la conducta normal observada por el niño, la práctica en el colegio en de métodos u orientaciones psicológicas de cierta gravedad y de contenido gravemente erróneo, su incidencia perjudicial en su comportamiento habitual, la presencia a raíz de aquellos de alteraciones notables de conducta y falta de **rendimiento** escolar, y el cambio esencial manifestado cuando aquellas cesaron, que es lo que en esencia se viene a decir en la demanda, presentando -o imponiendo la presentación a la parte demandada-- de los documentos que demostraran aquellas indicaciones notablemente perjudiciales, que a veces podrían haber revestido caracteres de una cierta generalidad, aplicables a cierto número --más o menos importante-- de niños, no siempre notas de individualidad y solo

referidas al hijo de los demandantes, aportando una abundante prueba testifical que acreditara, con un contenido de cierta unanimidad, aquella educación psicológicamente desaconsejada conforme a unos baremos generalmente admitidos, trayendo también datos que pudieran constar en el expediente académico, o señalando casos análogos o de alguna similitud que pudieran haber ocurrido en el centro docente pues es de suponer que aquellas indebidas enseñanzas repercutirían también en otros alumnos del colegio -en el recurso existen algunas referencias a "La falta de afectividad en el trato del alumnado de tres a cinco años", o a "Falta de adecuación del aula a las características del alumnado..."--, así, en términos de gran generalidad--, incluso haber recurrido a la práctica de una prueba pericial psicológica que pusiera de relieve los trastornos padecidos por el niño durante su estancia en el colegio y su pronta recuperación cuando abandonó el mismo y fue sometido a otros métodos de enseñanza. Además, por otro lado, ocurren los hechos que se especifican en la demanda en una edad muy temprana del niño, cuando se inicia su educación y formación intelectual, las relaciones con sus compañeros, el sometimiento a una cierta disciplina, el proceso de aprendizaje, la necesaria adaptación a diferentes medios, la necesidad de superar por vez primera diversas pruebas, cambios en factores de índole personal o familiar, etc., estando sometido a una constante evolución de su personalidad, hechos importantes todos ellos que quizá puedan ocasionar por sí mismos trastornos de conducta y/o aprendizaje, que pueden ser debidos consecuentemente -según se dice-- a muy diferentes causas, y no sólo a un posible defecto en la formación psicológica o a un supuesto trato vejatorio del niño, que si éste se produjo fue al parecer esporádico, y cuyos efectos no fueron desde luego de especial duración, pues cesaron en tiempo relativamente corto sin dejar huella o secuela de alguna gravedad digna que deba merecer mención.

En fin, en estos casos será precisa una prueba concluyente, que podía haber sido conseguida por alguno de los modos más arriba reseñados, que demostrara el defecto educativo del niño o inadecuada formación psicológica, causante de importantes trastornos de aprendizaje o desarrollo de su personalidad u otros de semejante contenido, con la debida relación de causa a efecto entre aquel y éstos.

LA UPAV Y EL DESARROLLO ECONÓMICO EN VERACRUZ, MÉXICO.

Alan F. Carrasco Dávila.

RESUMEN

Para que se dé el desarrollo económico, es necesario, que se presente el crecimiento económico, el cual debe sostenerse en el tiempo y verse acompañado de diversos factores, entre los cuales se destaca en esta ponencia, la educación, la cual no solo debe reforzarse en el nivel básico o medio, ya que en el mundo globalizado que vivimos, es fundamental para todas las naciones que la población tenga acceso a una educación superior de calidad. La Universidad debe ofrecer a la sociedad a la cual se debe, profesionales con actitudes que permitan el desarrollo social, que tengan como referentes la democracia, la justicia, la solidaridad, la libertad y el progreso. La Universidad como promotor del desarrollo económico, tiene presente los Derechos Humanos y los conocimientos que emanan de sus aulas deben estar al servicio de la sociedad, donde no ha llegado el tan anhelado desarrollo. Y tal es el caso de la Universidad Popular Autónoma de Veracruz.

PALABRAS CLAVE.

Desarrollo Económico. Educación. Universidad. Enseñanza. Master. UPAV.

1.- INTRODUCCIÓN.

En cada etapa de la historia, la sociedad revela su carácter, su condición y su estado de desarrollo, una universidad inmersa en esa sociedad debe reflejar las mismas características, de ahí que para entender a la sociedad debamos examinar a sus instituciones académicas.

La educación como política social debe aumentar la capacidad de distribuir conocimientos y generar las estrategias adecuadas para el acceso democrático de individuos, grupos y comunidades a dichos conocimientos, en condiciones de equidad, y mejorar así la calidad de la prestación educativa para el conjunto de la población.

La universidad Popular Autónoma de Veracruz fue fundada con el objetivo de ofrecer a la población del Estado de Veracruz, la oportunidad de la mejor educación universitaria en el nivel de licenciatura, en una atmósfera de excelencia académica y en un profundo compromiso con los valores humanos y trascendentes, logrando todo esto en un ambiente universitario de responsabilidad y respeto a los demás.

El mejoramiento de la calidad de la educación no debe hacerse desatendiendo el principio de equidad. En este sentido, el desarrollo de una enseñanza que promueva una auténtica igualdad de oportunidades y posibilidades, evitando toda forma de exclusión de los sectores menos favorecidos, constituirá una garantía de cohesión social, asegurando la igualdad de

oportunidades educativas y productivas a la mujer, la incorporación y participación de los jóvenes, la auto identificación cultural y lingüística para el desarrollo integral de las poblaciones indígenas y la valorización del pluralismo cultural y de convivencia multiétnica.

La Universidad Popular Autónoma de Veracruz, en su quinto año de existencia prepara día con día a licenciados en todas las ramas de saber para enfrentar con éxito la globalización económica y cultural.

En la UPAV se sabe que se está al inicio de un largo camino, pero esperan los retos del futuro con optimismo, deseando coadyuvar en la construcción de un Veracruz, un México y una humanidad más justa y próspera.

2.- INTERACCIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y ECONOMÍA.

La Educación en la Economía

El papel e importancia de la educación ha sido reconocido como crucial por los economistas desde los tiempos de Adam Smith. Sin embargo, es sólo recientemente, durante los años sesenta del siglo XX, principalmente con el trabajo de Gary Becker, Premio Nóbel en 1992, que comienza un tratamiento sistemático y riguroso del problema.

Este enfoque introduce la idea de capital humano. Se postula que los individuos acumulan durante su vida un cierto nivel de capital humano. Este consiste en sus conocimientos, experiencias y habilidades. Los individuos consiguen este capital humano procesando sus experiencias cotidianas, como un resultado de su trabajo y, especialmente, con la ayuda de mecanismos y sistemas formales de educación.

Esta acumulación de capital humano tiene dos consecuencias importantes. Una de ellas es que determina la productividad de los trabajadores. Resulta obvio que hay una relación directa entre capital humano y productividad. Por otra parte, desde la perspectiva de una mayor agregación, es decir desde un punto de vista, se puede ver que la cantidad de bienes y servicios que una economía puede producir depende, entre otras cosas, del capital humano que esa misma economía haya logrado acumular.

Este enfoque teórico ha permitido explicar dos regularidades estadísticas sumamente importantes. La primera de estas regularidades se refiere a la existencia de una relación positiva entre salarios y nivel educativo. En promedio, personas con un mayor nivel educativo tienen también un mayor salario. Estudios empíricos muestran este resultado en prácticamente todas las economías del mundo. Naturalmente, este es un resultado promedio que no es necesariamente válido para todos los individuos.

La otra notable regularidad estadística es que hay una relación positiva entre nivel educativo y crecimiento económico. Estudios empíricos realizados sobre un gran número de países muestran una relación positiva entre nivel educativo y crecimiento económico y riqueza. Los países ricos tienen también un alto nivel educativo. Más aún los resultados empíricos no sugieren que estos países tienen un alto nivel educativo porque son ricos. Más bien estos resultados sugieren que estos países son ricos porque tienen un alto nivel educativo.

Estos resultados han sido firmemente incorporados en las teorías del crecimiento económico. La conclusión es ineludible: El crecimiento y el bienestar de los individuos y de las sociedades no son posibles sin alcanzar un considerable nivel educativo. Esta valoración de la educación como una inversión para el futuro crecimiento y bienestar es tan fuerte en los economistas que muchos han señalado que los gastos del Estado en educación no debieran ser registrados como gastos corrientes, sino que como inversión; al igual que los gastos en construcción de caminos, puentes, aeropuertos, y otras infraestructuras físicas de largo plazo.

La formación profesional debe ser valorada en toda su amplitud: para los trabajadores debe significar el aumento de sus posibilidades de empleo, evitar el deterioro salarial y brindarles la posibilidad de prepararse para las nuevas modalidades del trabajo en la sociedad contemporánea; para los jóvenes que buscan su primer empleo, debe ser un instrumento para su inserción en el mercado de trabajo; y para las empresas, debe constituir una condición para incrementar su productividad y competitividad, así como su eficiente adecuación a las nuevas demandas del mercado y la utilización de nuevas tecnologías.

La Economía en la Educación

Se ha argumentado en la sección anterior que la educación es un elemento de crucial importancia para la comprensión del proceso económico. En esta sección queremos sugerir que la educación puede a su vez beneficiarse de los resultados y métodos de la economía. Más concretamente, los estudios en el ámbito de la educación pueden beneficiarse de la experiencia metodológica de la economía, al igual que de elementos metodológicos extraídos de otras Ciencias Sociales. Hay, sin embargo, dos áreas en que la metodología económica es específica.

Por una parte, los sistemas educativos poseen, o le son asignados, recursos limitados para el cumplimiento de sus objetivos. Estos recursos pueden ser humanos, materiales o financieros. Estos recursos escasos deben ser asignados para alcanzar las metas del sistema en la mejor forma posible. De esta manera, se deben tomar decisiones de asignación de recursos en busca de una solución óptima en distintos niveles de centralización. Este es el problema de la asignación de recursos en el que la metodología económica es específica.

Por otra parte, a una dotación dada de recursos corresponde teóricamente un nivel óptimo de resultados. Estos niveles óptimos de resultados son rara vez alcanzados en la práctica. Sin embargo, la extensión en que los sistemas educativos reales se aproximan a este óptimo es un importante indicador de la forma en que están funcionando los sistemas educativos. Este es el problema de eficiencia en el cual la metodología económica es también específica.

La preocupación de los economistas por los problemas de crecimiento y desarrollo han producido un importante volumen de evidencia empírica sobre el papel que juega la educación en el proceso económico. Estos resultados confirman con claridad la hipótesis de que la educación es un elemento central para el crecimiento, desarrollo económico y social y aún para el desenvolvimiento de niveles de equidad más aceptables y compatibles con la convivencia democrática.

Se señala que una condición ineludible de crecimiento y desarrollo es el conseguir la universalidad de la educación básica. Con esto se implica la necesidad de concentrar los esfuerzos de inversión en esta área. Con mucha frecuencia se ha observado que en países muy pobres existe un desequilibrio en la distribución de recursos entre la educación básica y la educación superior, desequilibrio que favorece a esta última. Existen razones para pensar que esto es una barrera para el crecimiento y el desarrollo y, en consecuencia, esta situación debiera ser corregida. En todo caso, un desequilibrio como el mencionado afecta negativamente el nivel general de equidad.

3.- DESARROLLO ECONÓMICO.

Introducción.

El planteamiento tradicional respecto al desarrollo económico suele dirigirse a indagar las posibilidades de atraer inversiones externas, o plantear acciones reivindicativas o solicitudes de ayuda ante las instituciones del gobierno central u otras; un enfoque diferente, aunque en rigor puede ser contemplado de forma no antagónica al anterior, se basa en la identificación y aprovechamiento de los recursos y potencialidades endógenos a nivel local.

Las superiores exigencias de eficiencia productiva y organizacional en el mundo de hoy, empujan a los diferentes agentes sociales, en los distintos territorios, hacia la necesidad de adaptarse a un nuevo contexto más competitivo, dando en ocasiones respuestas espontáneas que se concretan en diversas iniciativas de desarrollo económico local. Al surgir de forma aislada, muchas de estas iniciativas suelen carecer de la suficiente coordinación institucional y de la necesaria estrategia que las conduzca por un camino exitoso.

Definición de desarrollo económico local.

En el proceso de desarrollo económico local se pueden identificar, cuatro dimensiones principales:

- * Económica, en la que los empresarios locales usan su capacidad para organizar los factores productivos endógenos con adecuados niveles de eficiencia.
- * Ambiental, que debe considerar siempre la dimensión de sustentabilidad de cualquier opción transformadora del medio ambiente.
- * Sociocultural, en la que los valores e instituciones sirven de base al proceso de desarrollo local; y
- * Político - administrativa, en la que las políticas territoriales¹ deben intentar crear un entorno innovador territorial favorable a la promoción del desarrollo económico local.

Por lo tanto, es posible definir el Desarrollo Económico Local, como un proceso de transformación de la economía y la sociedad locales, orientado a superar las dificultades y retos existentes, que busca mejorar las condiciones de vida de su población, mediante una actuación decidida y concertada entre los diferentes agentes socioeconómicos locales (públicos y privados), para el aprovechamiento más eficiente y sustentable de los recursos endógenos existentes, por medio del fomento de las capacidades de emprendimiento empresarial locales y la creación de un entorno innovador en el territorio.

El concepto de desarrollo debe incorporar una más amplia difusión territorial del crecimiento, a fin de sustentar la elevación de la equidad social y la calidad de vida de toda la población, promoviendo al mismo tiempo el desarrollo ambientalmente sustentable.

El Desarrollo Económico Local es:

- ◇ Un proceso de transformación de la economía y la sociedad local.
- * Orientado a superar dificultades y retos existentes del cambio estructural en el actual contexto de la globalización.
- * Que busca mejorar las condiciones de vida de la población local.
- ◇ Para el aprovechamiento más eficiente y sustentable de los recursos endógenos existentes.
- ◇ Y la creación de un entorno territorial y urbano facilitador del fomento empresarial local.

Iniciativas de desarrollo local.

El desarrollo económico local es, el proceso por el cual los actores o instituciones locales se movilizan para apoyar las diferentes acciones, tratando de crear, reforzar y preservar actividades y empleos, utilizando los medios y recursos del territorio.

El énfasis se pone, entonces, no sólo en los indicadores habituales de resultados cuantitativos, sino, fundamentalmente, en los aspectos cualitativos y extraeconómicos (sociales, culturales y territoriales), los cuales son integrados como factores aglutinantes y facilitadores del desarrollo, en su capacidad para buscar soluciones desde el propio ámbito territorial, mediante un mejor

¹ Las Políticas Territoriales son los medios mediante los cuales las administraciones públicas, dan prioridad a la introducción de innovaciones tecnológicas y organizativas en el sistema productivo local; a la sustentabilidad y la reversión del deterioro ambiental; alentando la movilización social y la concertación estratégica de actores sociales para lograr un pacto social por el desarrollo económico local y la generación de empleo, buscando la mayor cohesión social en el ámbito local.

aprovechamiento de los recursos endógenos existentes y la vinculación en redes de los diferentes actores socioeconómicos locales.

Se rechaza así, implícitamente, la visión habitual del desarrollo como resultado de una secuencia única de transición hacia la industrialización, la urbanización y la gran empresa, subrayando la diversidad de situaciones y estrategias de desarrollo posibles en cada territorio, según sus características, recursos y potencialidades. En esta perspectiva, como se ha señalado, el territorio pasa a ser un actor decisivo de desarrollo, al constituir el referente principal del proceso y un ámbito definido de interacción y decisión para los diferentes actores sociales.

Las iniciativas de desarrollo local tienen un contenido territorial en la medida que responden a problemas identificados localmente; son concebidas para alcanzar objetivos locales; y protagonizadas por actores locales; lo cual los diferencia de las actuaciones de desarrollo regional concebidas a iniciativa de los gobiernos y administraciones centrales, con finalidades esencialmente redistributivas.

De igual modo hay que señalar que una estrategia de desarrollo económico local no constituye un intento de recrear un proyecto autárquico, sino - contrariamente - lo que busca es mejorar las condiciones de respuesta organizada de la sociedad local, ante las mayores exigencias del contexto más globalizado del mundo actual, consciente de que los retos principales están precisamente en los cambios, en las formas de producción y gestión empresarial.

Actores del desarrollo local.

Hay que señalar la importancia del protagonismo activo del conjunto de la sociedad local organizada, pudiendo reseñarse, entre otros actores de desarrollo local los siguientes:

- ⇒ Entidades financieras locales o regionales.
- ⇒ Asociaciones empresariales (Cámaras de comercio e industria).
- ⇒ Sindicatos (Asociaciones de trabajadores).
- ⇒ Organizaciones de mujeres.
- ⇒ Asociaciones vecinales.
- ⇒ Asociaciones juveniles.
- ⇒ Asociaciones culturales y deportivas.
- ⇒ Organizaciones No Gubernamentales.
- ⇒ Fundaciones, Agencias de Cooperación.
- ⇒ Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- ⇒ Centros de Capacitación y de Investigación.

Políticas territoriales.

Las Iniciativas de Desarrollo Local tratan de poner en marcha orientaciones, decisiones y proyectos a fin de alcanzar objetivos definidos de forma concertada por los diferentes actores

sociales locales, públicos y privados; pero para poder utilizar y gestionar de forma sistemática las oportunidades y potencialidades locales existentes, se requieren varias condiciones.

La primera, debe existir una masa crítica mínima de proyectos e iniciativas emprendedoras, así como un liderazgo local con credibilidad y poder de decisión. Este liderazgo puede ser de los gestores públicos locales, de actores privados, o resultado de una alianza entre ambos. En cualquier caso, el papel de animación y convocatoria a los restantes actores locales resulta fundamental, de ahí la importancia de acompañar estas políticas de desarrollo con actuaciones dirigidas al fortalecimiento de las administraciones locales (gobiernos municipales y regionales), introduciendo en estas administraciones la lógica de desarrollo económico y la asunción de un protagonismo activo en este esfuerzo de movilización y concertación social a nivel territorial.

Una segunda condición se refiere a la unidad territorial de actuación de las iniciativas de desarrollo local, las cuales pueden ser promovidas desde diversos ámbitos (municipio, ciudad, comarca, micro región, área metropolitana, barrio, etc.), según los actores e instituciones protagonistas. Ahora bien, en algunos casos, como puede ser un barrio, o incluso un municipio, si bien resultan ámbitos apropiados para llevar adelante actuaciones o proyectos muy concretos, pueden carecer de la diversidad de recursos y actores que requiere una política de impulso del desarrollo local.

“Por eso es necesario identificar agrupamientos territoriales dotados de una determinada afinidad económica y social, en los cuales existe lo que se ha denominado una ‘zona de trabajo’ esto es, un espacio en cuyo seno una proporción alta de la población activa puede cambiar de empleo sin necesidad de cambiar de residencia². Este agrupamiento económico significativo³ puede incluir en ocasiones a varios municipios, caracterizados por una actividad predominante, que define un espacio de actuación concertado común.”

La construcción local.

No se puede dar sin el requisito del crecimiento económico, es decir, el incremento de la producción de bienes y servicios es la base para el desarrollo local. Si no hay crecimiento económico no es posible superar la pobreza.

El crecimiento económico está determinado por el monto de los recursos invertidos, la especialización de la localidad y el incremento de la productividad y competitividad de sus sectores productivos.

Para pasar de un estado de crecimiento económico a otro de desarrollo local se requiere crear un tejido productivo, social e institucional capaz de introducir innovaciones tecnológicas y construir ventajas competitivas dinámicas y sostenibles.

² “Desarrollo territorial y cambio estructural”, OCDE, 1994.

³ Globalización, competitividad y desarrollo económico local. Alburquerque L. F., ILPES/CEPAL, 1996.

“En la medida que la capacidad de competir se expresa en términos de agrupaciones de empresas o sectores que conforman verdaderos sistemas de producción, la comunidad adquiere prominencia como factor de competitividad y como agente creador del entorno”⁴.

Caracterización de la promoción económica local.

La economía es un buen indicador del espacio local, no en vano, junto al nivel de identificación cultural de los ciudadanos, es el parámetro que ayuda a determinar la existencia de una sociedad local. De esta forma la sociedad local vendría definida por su historia común “constituyendo así un sistema de valores interiorizados por cada uno de sus miembros; esto genera pertenencia a una comunidad determinada y a sus instituciones. Lo que determina, entonces, que un conjunto humano que habita un territorio limitado constituya una sociedad local, es el reconocimiento explícito de sus miembros de pertenecer a ese conjunto, identificándose con su historia y comprometiéndose con su desarrollo.”⁵

De esta definición instrumental de lo “local” se desprende que no sólo la división territorial es la que determina la existencia de un ámbito local, sino que la vinculación con el pasado y el futuro de la ciudad es más importante que la estricta división del territorio. Por otro lado, es la base sobre la que se debe construir una acción de promoción económica local y a su vez se convierte en un elemento estructurante del sistema local de relaciones de poder. Por esta razón sirve para crear riqueza y también para estructurar la sociedad en torno a objetivos comunes.

La definición amplia del concepto de “promoción económica” vendría sustentada por varios procesos de gestión: la animación socioeconómica en general, la generación y atracción de nuevos proyectos, la creación de una imagen económica favorable a medio y largo plazo y el aprovechamiento de los programas externos. Es decir, un conjunto de actividades que tienen el objetivo de mejorar la calidad de vida de la comunidad incrementando la renta generada en la misma, bien sea por la creación de nuevas actividades o por la mejora de las ya existentes.

La gestión local de la promoción económica.

La gestión local se convierte en el centro de toda la reflexión, orientada a la promoción económica y social de la ciudad; pero, no obstante, al poner en el centro del debate de la promoción económica no se afirma, como pudiera parecer, que ésta se pueda separar de otras acciones como las orientadas a la atención social o a la construcción física de la ciudad, sólo se quiere indicar que se adopta un punto de vista determinado, a partir del cual se señalan las relaciones que se pueden establecer con las demás áreas de la acción municipal.

Nuevos papeles y responsabilidades de la gestión pública.

La intervención pública debe fomentar las diferentes iniciativas de desarrollo económico local; eliminar los obstáculos a las mismas y facilitar los instrumentos de apoyo apropiados;

⁴ Reflexiones y comentarios sobre globalización, desarrollo regional y transferencia productiva, Zelada E., Correo del sur, 1996.

⁵ Le Développement par L'initiative Local. Le Cas Français, Arocena J., L'Harmattan, 1986.

descentralizar la información, los conocimientos y las decisiones; incentivar la elaboración de planes de desarrollo por las propias entidades locales, e incorporarlos en las estrategias de desarrollo regionales, delegar funciones de control y de servicios a organismos autónomos, públicos, privados o mixtos, respetando los acuerdos de los actores territoriales; y reforzar las funciones de evaluación conjuntamente con los actores locales.

“Hay que abandonar, por tanto, el papel pasivo, subalterno y meramente reivindicativo, adoptando una función activa, no subordinada y capaz de formular propuestas e iniciativas de desarrollo económico y empleo a nivel local. Esto sitúa a la Municipalidad más allá de un simple ente de ejecución de proyectos y servicios transferidos desde el nivel central, para pasar a convertirse en un actor dinamizador del desarrollo económico local.”⁶

Las instituciones educativas y el desarrollo económico local.

Además de las funciones clásicas de estas instituciones, relativas a la formación de recursos humanos y la difusión del conocimiento científico, estos establecimientos educativos pueden desempeñar igualmente tareas de investigación científica e incluso prestar servicios de información y transferencia de tecnologías; además de realizar un importante papel en la promoción de la cultura local, así como realizar una función destacada como agente de desarrollo local.

La necesidad de adaptación a los rápidos cambios y mayores exigencias del mundo actual, unido a la importancia decisiva de la cualificación de los recursos humanos, obliga a la sociedad a cuestionar el papel que desempeñan las universidades. Este cuestionamiento parece obligado, fundamentalmente en lo relativo a la pertinencia de los planes de estudios, a fin de conocer su flexibilidad, calidad y carácter pluridisciplinar y, sobre todo, su interés por la aplicación de conocimientos orientados al desarrollo económico del territorio concreto en que se sitúan dichos establecimientos educativos.

Asimismo, es importante buscar también la mayor calidad en las formas de enseñanza, que deben incentivar la capacidad creativa, el planteo de problemas y la búsqueda de soluciones, y no solamente la reiteración memorística de elementos de información. También es importante tener en cuenta las necesidades actuales de formación continua y reciclaje permanente de conocimientos, ante la mayor obsolescencia profesional; es por ello que los profesores deben proporcionar elementos y herramientas y no sólo conocimientos.

En suma, la universidad no puede seguir respondiendo únicamente a una lógica de reproducción académica, raptada - por así decirlo - por los intereses corporativos de los cuerpos académicos, o por el mero negocio privado, como sucede lamentablemente en muchas naciones de Ibero América. Lo principal es, con todo, superar el tradicional desencuentro entre las universidades y el entorno económico local donde se sitúan. La investigación aplicada es un prerrequisito para una buena docencia, y para incrementar la

⁶ El municipio: promotor del desarrollo económico local. IULA/CELCADEL, 1993.

presencia de la enseñanza superior en la innovación. De ahí que el mayor contacto entre universidad, empresas y administraciones locales, pueda facilitar prioridades de investigación, difusión de tecnologías apropiadas, y adecuada formación de recursos humanos adaptados al perfil productivo, potencialidades y necesidades del entorno social local.

Para las universidades estas actividades conllevan también beneficios, ya que mejoran la calidad de la enseñanza y la investigación; permiten la obtención de recursos adicionales; y contribuyen al desarrollo económico local. La mayor inserción de la universidad en su entorno territorial respectivo le otorga también funciones claras como agente animador de iniciativas innovadoras de desarrollo local.

4.- LA UNIVERSIDAD FACTOR DE DESARROLLO ECONÓMICO.

Las dificultades de los países menos desarrollados, no son de mero crecimiento económico, sino desarrollo. El desarrollo es crecimiento más cambio. El cambio, a su vez, es social y cultural, tanto como económico, cuantitativo y cualitativo.

Los procesos de cambio no son antes, ni después, es ahora cuando se tienen que vivir las necesidades de nuestros pueblos.

Pero que sea posible el desarrollo económico, el crecimiento económico debe ser constante y favorecer el mejoramiento de algunos indicadores como:

Reducir el desempleo, aunque con la situación actual de la economía, donde se pronostica crecimientos no representativos de la misma, no será posible aminorar el desempleo, con mantener las fuentes laborales es más que suficiente. Pero en un escenario mejor que el actual, se debe reducir el nivel de paro, incrementando con ello el poder adquisitivo de las personas, trayendo consigo la reducción de las desigualdades.

Reducir la pobreza, ésta es definida como aquella condición caracterizada por la carencia de recursos, medios u oportunidades para la satisfacción de las necesidades humanas mínimas, tanto de tipo material como cultural. Cuando se habla de pobreza se hace referencia a un asunto delicado que se vincula de manera estrecha con las posibilidades del bienestar y los horizontes de la democracia. Atendiendo a la definición, el pobre no puede alimentarse, tampoco vestirse ni educarse.

Reducir la desigualdad social, debido a que es la principal causante de la exclusión económica, política, educativa y social. La desigualdad es económicamente no recomendable, socialmente indigna y éticamente nefasta.

Para evaluar adecuadamente el nivel de desarrollo que presenta una determinada comunidad, deben agregarse a los indicadores básicos anteriormente descritos, los siguientes:

La calidad para el ejercicio y acceso de los derechos sociales y políticos.

La progresión de la inseguridad y vulnerabilidad humana que perturba a significativos estratos de la sociedad.

La evolución de la calidad educativa media del conjunto poblacional, que no sólo es primordial en el nivel básico (primaria y secundaria, primero a noveno grados) para que una nación presente una base sólida para su desarrollo, sino que en la sociedad global del conocimiento es ineludible que un mayor número de personas tengan educación superior de calidad, ya que de esta manera su país podrá participar con éxito en la mundialización de la economía.

El rol de la universidad

Estamos conscientes que mejorar la calidad del servicio que prestan las universidades a la sociedad es, con toda seguridad, el reto más importante que las instituciones educativas deben afrontar en la actualidad, pero no como un proyecto, sino como una realidad que debe identificarse por las notas de excelencia y modernidad, excelencia en la enseñanza de una educación integral que de al alumno una sólida formación, modernidad en los medios y en los objetivos proporcionando al futuro egresado buenas dosis de experiencia de trabajo en equipo, una más notable formación en las tecnologías de la información y la comunicación, así como el manejo de las fuentes de conocimiento, haciendo de la universidad algo más que un centro de expedición de títulos académicos, sino como un espacio para la reflexión y el debate de ideas y, en definitiva, un camino de aprendizaje continuo.

Después de leer lo anteriormente expuesto, debemos cuestionarnos ¿la universidad debe actuar cómo factor de transformación social?, y ¿debe la universidad favorecer el desarrollo económico de las naciones?, la respuesta a los dos cuestionamientos, no puede ser otra, que sí.

Principalmente por dos razones: la primera por su naturaleza de institución académica que la obliga a no excluir principios básicos de la humanidad, como son los Derechos Humanos; la segunda porque en la universidad se origina conocimiento y progreso mismos que deben ponerse al alcance de todos los seres humanos y de manera urgente en los pueblos carentes de ellos.

Pero la universidad del Tercer Milenio, debe hacer frente a los desafíos decisivos como consecuencia de los compromisos adquiridos con la sociedad globalizada, pero esta responsabilidad que le obliga mucho y que le exige ser algo más que una institución educativa, ser un agente socio-económico que facilite que la generación y propagación del saber se vean complementados con los valores del progreso y del bienestar de las personas, esto es, los valores del desarrollo integral de los ciudadanos y poblaciones.

“La universidad debe estar conceptualmente al servicio de todos los ciudadanos y del progreso económico y social de todos los pueblos. Es decir, la universidad, mediante la socialización del conocimiento, ha de ser la herramienta de desarrollo igualitario y sostenible y no una nueva “arma” de dominio y de colonización sin límites.

Desde amplios sectores de la sociedad se espera que la universidad del siglo XXI se implique decisivamente en la evolución y progreso de esa sociedad global del conocimiento en la que nos hallamos inmersos. No se trata de una petición nueva puesto que el sentido crítico y la autonomía del pensamiento han sido una constante en el proceso de dejar atrás perjuicios intelectuales o políticos, especialmente en momentos en los que se reclamaba la libertad y la democracia. Ahora se trata de una demanda más global que incluye también aspectos de orden económico. La sociedad quiere una universidad que desde el mundo académico se proyecte sobre ella, porque es de todos conocido que sin esta universidad socialmente pertinente, los países no tienen acceso a los beneficios de la globalización. En definitiva, una universidad que sea corresponsable en el desarrollo de los países y del bienestar de los ciudadanos.

Finalmente, quisiera referirme a nuestra región latinoamericana. Desde 1992, los Jefes de Estado y de Gobierno de nuestros países se reúnen anualmente para ir profundizando en la construcción de un espacio latinoamericano. Para que éste sea posible, se precisa del concurso activo de las universidades que deben actuar como puntas de lanza de una participación activa de los ciudadanos, especialmente de aquellos que forman opinión, como son los universitarios. Y ello para empezar a pensar que una comunidad científica latinoamericana es posible y que ésta contribuya activamente al diálogo con otras civilizaciones y culturas en unos momentos en hay quién sólo busca ponerse al servicio de la confrontación y del conflicto.”⁷

5.- UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DE VERACRUZ.

Se crea como organismo descentralizado de la administración pública del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, con la participación pública y privada que prevé este ordenamiento, que gozara de personalidad jurídica y patrimonio propios y estará sectorizada a la Secretaria de Educación del Poder Ejecutivo Estatal.

Como parte integrante del sistema educativo estatal, esta Institución tiene como objeto la impartición de servicios educativos de nivel medio superior y educación superior, de manera especial en aquellas comunidades de la entidad con alto rezago educativo.

El domicilio oficial de la Universidad estará en la capital del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave y, además, podrá contar con las sedes necesarias para el cumplimiento de su objeto.

La Universidad Popular Autónoma de Veracruz normara su actuación por la doctrina contenida en los artículos 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y 10 de la Constitución Política del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, así como en la Ley de Educación para el Estado; en la Ley Orgánica del Poder Ejecutivo del Estado, en la Ley del

⁷ La universidad factor de desarrollo económico y social. Ferrer Llop, Josep. Rector de la UPC. Sevilla, España. 19 de mayo de 2005. Consultado el 20 de enero de 2009. Disponible en: URL: <http://www.encuentro2005.universia.net/ponencias/Udesarrollo.doc>.

Ejercicio Profesional para el Estado y en la normatividad específica que emitan sus autoridades.

Para los efectos del presente ordenamiento, las menciones que en este se realicen de la Universidad, se entenderán referidas a la Universidad Popular Autónoma de Veracruz.

La educación que imparta la Universidad se hará con pleno respeto a los principios de libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas, conforme a las modalidades educativas que apruebe su Junta de Gobierno.

Las modalidades educativas, se realizarán, preferentemente, de la manera siguiente:

- I. En horarios flexibles, y se aplicarán en la educación abierta, semi-escolarizada, a distancia y en las que sean necesarias para el cumplimiento de su objeto;
- II. En ciclos escolares y jornadas diferentes a las previstas en el calendario escolar oficial; y
- III. En los espacios educativos de orden federal, estatal o municipal, así como con instituciones públicas o privadas, con las que se celebren los convenios, acuerdos o contratos respectivos.

La Universidad, para dar cumplimiento a su objeto legal y fines, se apoyará en la labor social y voluntaria que realice su personal administrativo y académico, el de carácter solidario u honorífico, y sus egresados. El servicio social y el combate a la pobreza son tareas de todos los integrantes de la Universidad.

Del Patrimonio de la Universidad

El patrimonio de la Universidad se constituye por:

- I. Los bienes muebles e inmuebles y demás recursos que le transfieran los gobiernos federal, estatal y municipal;
- II. Las aportaciones de los gobiernos federal, estatal o municipal;
- III. Las aportaciones, donaciones, herencias, legados y demás derechos o bienes que reciba de personas físicas o morales, públicas o privadas, nacionales o extranjeras;
- IV. Los derechos que perciba por la prestación de servicios, por la renta de sus bienes, las concesiones, permisos, licencias y autorizaciones que otorgue conforme a las disposiciones aplicables;
- V. Los rendimientos, recuperaciones y demás ingresos que obtenga de la inversión de los recursos a que se refieren las fracciones anteriores; y
- VI. Los demás bienes o derechos que reciba por cualquier título legal.

La Universidad administrará su patrimonio con sujeción a las disposiciones jurídicas y demás instrumentos legales aplicables, para destinarlo al cumplimiento de sus fines.

Los bienes inmuebles de la Universidad destinados a la prestación del servicio público educativo estarán exentos del pago de contribuciones locales y municipales.

De la Organización y Funcionamiento de la Universidad.

Son atribuciones de la Universidad:

- I. Gozar de autonomía técnica y de gestión para diseñar y aprobar sus planes y programas de estudio, en los diversos grados y modalidades que imparta, de conformidad con los principios de libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas;
- II. Impartir educación media superior y superior, para formar estudiantes y profesionales con conocimientos suficientes y pertinentes que el Estado y el país requieran;
- III. Formular, diseñar y aprobar sus planes educativos y programas de estudios, así como establecer las modalidades pertinentes para atender la demanda en educación técnica, media superior, superior, posgrado, capacitación y formación para el trabajo e investigación, de la población adulta, en atención a los requerimientos de las comunidades que permitan la promoción del desarrollo general;
- IV. Expedir y otorgar títulos, certificados de estudios, grados académicos, diplomas, cartas de pasante y constancias, de conformidad con las disposiciones federales y estatales aplicables;
- V. Darse la normatividad interior necesaria para su debida organización y funcionamiento, así como su escudo, lema, himno y sello oficiales, en términos de la legislación aplicable;
- VI. Convenir con personas físicas o morales, públicas o privadas, nacionales o extranjeras, acciones de coordinación, colaboración y participación económica, en términos de la legislación aplicable;
- VII. Tener como principio la educación permanente y el compromiso de impulsar el autodidactismo creativo a través del aprendizaje autónomo, responsable, auto-organizado, con base en la colaboración recíproca, para atender la demanda educativa e incluir a la población en la sociedad del conocimiento;
- VIII. Impartir servicios de educación permanente en los niveles de educación media superior y superior, así como servicios educativos de capacitación y formación para el trabajo; y realizar labores de investigación educativa acorde a sus fines;
- IX. Impulsar la formación de profesionales en los diversos campos del saber, vinculados con las necesidades y el desarrollo general, que sean capaces de aprender durante toda la vida, de dar respuesta creativa a los problemas y necesidades sociales, de estar conscientes de su articulación con el entorno y de generar conocimiento científico y humanístico;
- X. Desempeñar tareas de docencia, investigación, difusión, publicación y extensión de los servicios; además de procurar el desenvolvimiento de una sociedad sustentable vinculada con los diversos requerimientos de una educación permanente que promueva el desarrollo de un aprendizaje significativo para la vida;
- XI. Ofrecer las modalidades educativas que sean necesarias para atender a los grupos de aprendizaje y su autoformación;
- XII. Cuidar que la educación que imparta responda a un proyecto democrático, nacionalista y sustentable, para contribuir a la mejor convivencia humana, así como aprovechar de forma

adecuada los recursos naturales y, con base en los avances de la ciencia, luchar contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios; y promover y fortalecer los principios de fraternidad e igualdad de derechos de todos los seres humanos;

XIII. Promover las acciones que enaltezcan el desarrollo de los derechos humanos y la equidad de género, en aras de la dignidad de la sociedad veracruzana y de la comunidad estudiantil;

XIV. Otorgar, a quienes se distinguen por su trayectoria académica, científica, cultural o como benefactores de la Universidad, grados Honoris Causa, así como otras distinciones y reconocimientos académicos;

XV. Acreditar, revalidar, convalidar y reconocer estudios realizados en instituciones nacionales o extranjeras, de acuerdo con la legislación aplicable;

XVI. Incorporar o desincorporar a instituciones educativas, de conformidad con la normativa aplicable;

XVII. Promover la participación de la sociedad en general y de los egresados para dar cumplimiento a su objeto legal y fines, así como para el financiamiento e integración de su patrimonio;

XVIII. Desarrollar líneas y proyectos de investigación inherentes a su objeto;

XIX. Impulsar el desarrollo de la educación e investigación científica y tecnológica;

XX. Procurar la adecuación de sus planes y programas de estudios al sistema estatal de créditos y al sistema nacional de créditos, a fin de facilitar el tránsito del educando de un nivel educativo a otro;

XXI. Gestionar, en términos de ley, ante las autoridades competentes, la exención de impuestos a los subsidios, donaciones y aportaciones que reciba de personas físicas y morales, públicas o privadas, nacionales o extranjeras;

XXII. Fomentar y difundir las actividades artísticas, culturales y físico-deportivas en todas sus manifestaciones;

XXIII. Promover un modelo educativo flexible que permita apoyar el desarrollo de la capacidad de apropiación, aplicación y generación del conocimiento, que serán evaluada y certificada; además, impulsara el compromiso social permanente;

XXIV. Organizar cursos, foros, programas y talleres de educación ambiental, con la finalidad de concientizar a la población estudiantil, y crear en ella habilidades y actitudes necesarias, tendentes a comprender y apreciar la relación mutua entre el hombre, su cultura y el medio biofísico circundante.

De las Autoridades de la Universidad

Son autoridades de la Universidad:

I. La Junta de Gobierno;

II. El Rector;

III. El Consejo Técnico Académico; y

IV. Las Direcciones, Subdirecciones, Jefaturas de Departamento, o equivalentes, que

autorice su normativa interior, estrictamente necesarias para el cumplimiento de su objeto y fines.

DE LA JUNTA DE GOBIERNO

La Junta de Gobierno es el órgano máximo de dirección y autoridad de la Universidad, que se integra por:

- I. El Presidente, que será el Gobernador del Estado;
- II. El Secretario de Educación;
- III. El Secretario de Gobierno;
- IV. El Secretario de Finanzas y Planeación;
- V. El Secretario de Salud;
- VI. El Presidente de la Comisión Permanente de Educación y Cultura del Congreso del Estado; y
- VII. Tres representantes de los académicos de la Universidad, a propuesta del Rector.

El Rector fungirá como Secretario Técnico de la Junta y el Contralor General del Estado, como Comisario de la misma. El cargo de miembro de la Junta de Gobierno será honorífico.

La Junta de Gobierno tomara sus acuerdos o resoluciones por mayoría de votos y, en caso de empate, el Presidente tendrá voto de calidad.

Los integrantes de la Junta de Gobierno, en caso de ausencia, podrán designar un suplente, con los mismos derechos y obligaciones que el propietario. En caso de ausencia del Presidente, será suplido por quien este designe de entre los miembros de la Junta de Gobierno.

A las sesiones de la Junta de Gobierno se podrá invitar a los representantes de orden federal, estatal y municipal, así como de asociaciones civiles, cuyo objeto esté relacionado con la Universidad, los cuales asistirán con el carácter de invitados y tendrán derecho a voz pero no a voto.

DEL RECTOR DE LA UNIVERSIDAD

El Rector es la autoridad ejecutiva y el representante legal de la Universidad. Durará en su desempeño cuatro años, pudiendo ser designado para un segundo periodo.

Para ser Rector de la Universidad se requiere:

- I. Ser veracruzano, mayor de treinta y cinco años de edad;
- II. Poseer título de licenciatura expedido por autoridad o institución legalmente facultada para ello y contar, preferentemente, con estudios de posgrado y obra reconocida;
- III. Contar con amplia experiencia académica y prestigio profesional; y
- IV. No tener antecedentes penales por la comisión de delitos realizados con dolo, exceptuando aquellos en los que se hayan concedido los beneficios de conmutación o suspensión condicional de la sanción.

Son atribuciones del Rector de la Universidad:

- I. Representar legalmente a la Universidad ante cualquier instancia administrativa, legislativa, fiscal o jurisdiccional, de carácter federal, estatal o municipal, e intervenir en toda clase de juicios en que la Universidad sea parte, incluyendo el juicio de amparo, por sí o por conducto de la unidad administrativa encargada de los asuntos jurídicos prevista en su normativa interior; así como presentar denuncias, acusaciones o querrelas penales, coadyuvar con el Ministerio Público, contestar y reconvenir demandas, oponer excepciones, comparecer en las audiencias, ofrecer y rendir pruebas, presentar alegatos, nombrar delegados o autorizados en los juicios en que la Universidad sea parte, recibir documentos y formular otras promociones en juicios civiles, fiscales, administrativos, laborales, penales o de cualquier otra naturaleza, intervenir en actos y procedimientos en general, recusar jueces o magistrados, e interponer todo tipo de recursos;
- II. Impulsar la participación de la comunidad en los servicios de educación que preste la Universidad;
- III. Apoyar la formación y capacitación de recursos humanos y la investigación en materia de educación;
- IV. Coordinar la evaluación institucional de los planes y programas de educación que brinde la Universidad;
- V. Planear, administrar y evaluar la prestación de los servicios que brinde la Universidad;
- VI. Suscribir los certificados, títulos, grados académicos y demás documentación oficial que expida la Universidad;
- VII. Otorgar reconocimientos, distinciones, estímulos y recompensas a los maestros y alumnos que se destaquen en el ejercicio de la función educativa;
- VIII. Celebrar convenios, acuerdos y contratos con personas físicas o morales, públicas o privadas, nacionales o extranjeras, para el cumplimiento del objeto y fines de la Universidad;
- XVIII. Ordenar la planeación y realización de las actividades de difusión, publicación, divulgación y extensión universitarias.

DEL CONSEJO TÉCNICO ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD

El Consejo Técnico Académico de la Universidad es la instancia encargada de elaborar y proponer los planes y programas de estudio, modalidades educativas, de investigación, vinculación y extensión universitarias, y demás acciones educativas para el cumplimiento de sus fines y objeto, y se integra por:

- I. El Rector; y
- II. Los Directores y representantes de los docentes de la comunidad universitaria, que señale la normativa interior.

De los alumnos de la Universidad

Para ser alumno de la Universidad se deben cubrir los requisitos de escolaridad y administrativos señalados en la normatividad específica de esta institución educativa.

Los alumnos de la Universidad:

- I. Se sujetarán a los requisitos y condiciones de ingreso, permanencia y egreso que se estipulen.
- II. Podrán expresar libremente sus opiniones e ideas sin afectar o perjudicar el estatus y las labores de la institución; y
- III. Realizarán el trámite de los asuntos académicos y administrativos que les correspondan.

6.- CONCLUSIONES.

En Veracruz y en todo México, es común escuchar a nuestros gobernantes, profesores y hasta en las pláticas cotidianas que estamos en proceso de desarrollo, lo anterior quiere decir que no estamos desarrollados, por ello, se considera a estas naciones como subdesarrolladas, semicolonias o semiindustrializadas para que se escuche mejor, pero lo que realmente importa es estudiar cuáles son los factores políticos, sociales, culturales y económicos que los han llevado a ser subdesarrollados y las medidas que deben tomarse para revertir esa situación.

Y ante estas situaciones, cuando adquiere vigencia y verdadera importancia el papel de la técnica y la cultura en el desarrollo, esto es, el papel de las universidades en el desarrollo económico de su zona de influencia.

Debemos tener presente que la educación y el desarrollo económico se encuentran constantemente interactuando y configurándose plenamente.

Lo lamentable del asunto es que la formación que brindan las universidades de muchas entidades federativas o departamentos, no es la adecuada, ni en orientación, ni en calidad, para hacer frente a los desafíos que se nos están presentando en este siglo.

Hacen falta instituciones que enseñen de verdad, no que generen más desempleados, y escuelas de postgrados hacen falta aún más, pero con profesores calificados, que desempeñen la docencia por vocación y no por hambre, con profesores capaces de interpretar la dirección y el ritmo del desarrollo de la tercera etapa de la globalización, misma que se desarrolla en un entorno desconocido, por lo cual los desafíos para todos los actores se encuentran más allá de lo que nunca antes se vio, donde los riesgos del fracaso son enormes.

Por lo anteriormente expuesto, la educación necesita ser integral e integradora frente a una realidad que va consolidando la globalización de las actividades económicas, la integración en el ámbito regional y, simultáneamente, la recuperación de los espacios locales como ámbitos de realización personal del ser humano y de la comunidad de que forma parte.

No es suficiente que existan riquezas naturales, y el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave y México, son un ejemplo de eso. Lo verdaderamente importante radica en el nivel de la educación del pueblo, en su capacidad de organización y en la forma como los gobernantes y gobernados respetan las leyes. Cuando ello se alcanza, luego de un par de generaciones como mínimo, comenzara a obtenerse un resultado económico auspicioso. Antes de eso cualquier esperanza es ilusoria.

Los centros universitarios tienen hoy un doble reto: la modernización tanto estructural como curricular y la adaptación de la enseñanza a las exigencias de la sociedad, con el propósito de contribuir al desarrollo político, económico y social de nuestros pueblos, y la Universidad Popular Autónoma de Veracruz, cumple con ello.

7.- BIBLIOGRAFÍA.

ALBURQUERQUE LLORENS, Francisco. Globalización, competitividad y desarrollo económico local. ILPES/CEPAL. Santiago de Chile, 1996.

AROCENA, J. Le Développement par L'initiative Local. Le Cas Francais. Editorial. L'Harmattan. París, Francia. 1986.

CARRASCO DÁVILA, Alan F. Economía y Enseñanza. Segundo Encuentro Virtual Internacional: Economía, educación y cultura. Grupo EUMED.NET de la Universidad de Málaga, España. 2006.

CARRASCO DÁVILA, Alan F. La educación condición necesaria para el desarrollo socioeconómico. Encuentro Internacional sobre: Economía, Educación y Cultura. Grupo EUMED.NET de la Universidad de Málaga, España. 2005.

CARRASCO DÁVILA, Alan F. Proyecto de Acción para reforzar la Democracia, crear la prosperidad y Desarrollo Humano en Latinoamérica. Segundo Encuentro Internacional Virtual: Desarrollo Económico e Instituciones. Grupo EUMED.NET de la Universidad de Málaga, España. 2004.

IULA/CELCADEL. El municipio: promotor del desarrollo económico local. Manuales del Centro Latinoamericano de Capacitación y Desarrollo de los Gobiernos Locales. Proyecto SACDEL/Federación de Municipios de Canadá. Quito, Ecuador., 1993.

OCDE. Desarrollo territorial y cambio estructural. 1994.

ZELADA, Edmundo. Reflexiones y Comentarios sobre Globalización, Desarrollo Regional y Transferencia Productiva. Correo del Sur (16-07-96). Sucre, Bolivia, 1996.

FORMACIÓN PROFESIONAL Y ÉTICA: CONSIDERACIONES PARA LA CARRERA INGENIERÍA EN COMERCIO EXTERIOR, EN EL CONTEXTO DE ECUADOR

Catalina Vitelia Vargas Pérez
Universidad de Guayaquil. Ecuador.
catalina.vargap@ug.edu.ec

Resumen

La formación de valores éticos a nivel profesional sigue siendo en la agenda de la Universidades, un asunto pendiente que demanda mayor atención. El estudio para contribuir a la formación ética de los ingenieros del Comercio exterior en Ecuador, permite develar la práctica en la Universidad de Guayaquil, a partir de: exploración - percepción -valoración de nexos entre ética y formación del profesional, e incluyó: la planificación y puesta en común de los aspectos metodológicos, el compartir los criterios y el pilotaje de los instrumentos para su aplicación y el procesamiento de los resultados. **Objetivo:** analizar los valores profesionales, desde la visión en que se trata la realidad universitaria, en la relación entre ética y formación profesional del ingeniero en Comercio exterior. **Conclusiones:** se develan sinergias entre la ética y la formación profesional, del ingeniero en Comercio Exterior, donde los valores profesionales, llegan a regular el modo de actuación y distinguen la proyección ciudadana del profesional ante la sociedad.

Palabras clave: formación profesional, ética, valores, Ingeniería en Comercio Exterior

Introducción

Los debates y propuestas que académicos, investigadores y directivos de las universidades han protagonizado en los últimos años advierte la preocupación por lograr una contribución a impulsar y preservar los valores considerados relevantes para nuestra sociedad. En general se ha declarado esta como una exigencia y un claro compromiso que comparte con la sociedad comparte y que tiende a protagonizar con sus estudiantes en la etapa juvenil y para su inserción socio-laboral

En este propósito es frecuente que el contenido de la educación universitaria se convierta en un espacio de aprendizaje ético en el cual la noción de los valores humanos, los contextos de paz, solidaridad, se incluyan en la realización de la influencia que desde el currículo y las prácticas educativas universitarias. Sin embargo, es recurrente que en las últimas décadas se le atribuya una responsabilidad esencial en la formación ético profesional de sus estudiantes al concebir que puede esta ser la base para la formación integral de ciudadanos responsables, participativos, dilógicos, reflexivos, y solidarios.

Pero la formación de valores éticos a nivel profesional sigue siendo en la agenda de la Universidades, un asunto pendiente que demanda mayor atención. Se precisa rebasar la inclusión acrítica de los contenidos éticos en el proceso de formación para concebir la promoción de una cultura ética que propicie dinamizar las prácticas para favorables la reelaboración y apropiación de valores éticos de la actividad profesional desde la etapa de formación inicial.

Las iniciativas y programas para lograrlos son aun difusos, la pedagogía universitaria aún se encuentra ajustando las vías, los métodos y los espacios que puedan contribuir a cumplir tan alta responsabilidad. La tendencia a la perspectiva curricular es la difundida, pero se apuesta por una concepción coherente que fundamente la unidad dialéctica entre formación del profesional y ética. Las reflexiones en torno al tema están siendo hoy discutidas en el seno de los grupos de profesores, pero la apertura al debate entre profesionales de diferentes universidades es una posibilidad que precisa ser explorada y desde ella elaborar propuestas coherentes que permitan establecer un marco común de trabajo sin que esto pueda obviar o disminuir la importancia de la iniciativa y la renovación práctica.

La formación ética de los profesionales no puede reducirse a la adquisición de las normas sociales o culturales, ni la clarificación individual de los gustos o preferencias de cada estudiante, sino que debe asumirse como un proceso de desarrollo de la reflexión, el razonamiento, la empatía, para la resolución de problemas, así como de las habilidades necesarias para hacer elecciones autónomas para dirigir sus vidas hacia el bien propio y el de la sociedad en la que conviven y sobre la cual van a tener un rol determinante como profesionales. En tal sentido, resulta parte sustancial de esta formación ética que en el proceso formativo se propicie un clima en el cual los estudiantes aprendan a escucharse el uno al otro,

sin prejuicios y respetando sus diferencias. Reconocer el valor de la actividad profesional elegida y convertir esta valoración en premisa para desarrollar destrezas, conocimientos y responsabilidad social.

La universidad del Siglo XXI no sólo está encargada de formar profesionales, sino principalmente seres humanos que se enfrentan al ámbito laboral con la cualidades que les permitan cumplir el rol social desde la actividad profesional que desempeñaran una vez graduado. La adquisición de los conocimientos científicos y técnicos deberá sustentarse en la formación y desarrollo de actitudes ante las demandas del mundo del trabajo y la sociedad en que vive y despliega sus derechos y deberes ciudadanos.

Esta idea sirve de argumento a la tarea de formar profesionales competentes con sensibilidad y disposición de enfrentar su actividad profesional con ética, lo cual significa que configuren una conciencia moral que posibilite el logro del bienestar social y contribuya a la preparación y realización plena del profesional en la medida que lo comprometa y responsabilice con el desarrollo de la sociedad mediante su actividad profesional.

Al respecto la UNESCO (2002), ha definido la universidad como espacio de aprendizaje ético para reconocer su responsabilidad en la configuración de las concepciones y prácticas curriculares de carácter ético profesional en las carreras universitarias lo cual las convierte en nichos formativos desde los cuales el estudiante puede identificar las relaciones que existen entre formación del profesional y ética, en virtud del cual podrán los estudiantes y egresados ocupar posiciones de liderazgo, para vivir y trabajar con éxito con el compromiso de aportar al desarrollo social.

En el centro de esta relación binomial - formación profesional y ética- se vislumbra nexos indelebles entre los conocimientos y las actitudes para desempeñarse. sobre todo, en el ámbito laboral de la profesión, pero lograr este empeño precisa asegurar la intencionalidad de la formación inicial hasta el egreso.

Desde esta consideración la educación universitaria tiene la función de fomentar hábitos, actitudes y valores éticos personales y profesionales; los primeros deben asumir como creencias o ideas personales que se encuentran fuertemente arraigadas y que se traducen en acciones buenas o bien hacer (Escámez, 2000), y los segundos cuando los estudiantes al egresar puedan hacer un buen uso de su profesión y de actuar responsablemente en las actividades de laborales y de convivencia social (Hirsch, 2003). Pero, los valores éticos – personales y profesionales- están muy ligados a la propia existencia de la persona, afecta su conducta y es una oportunidad para configurar y modelar las ideas, sentimientos, actitudes y sus modos de actuar (Báxter, 1998).

En este sentido, los valores éticos personales se identifican como contenido de la formación del profesional y un criterio de rigor de la formación del profesional; sin embargo, la formación y desarrollo de los valores éticos identificados como sustento de la profesión, se evidencia en la medida que el profesional es capaz de poner sus conocimientos y habilidades al servicio de las demás personas, demostrando la tenencia de todos aquellos elementos necesarios para analizar y juzgar las acciones, descubrir sus efectos en la vida de otros, crecer y decidir con mayor conciencia sobre ese actuar.

Desde esta posición, es necesario tener en cuenta que la formación del profesional no es suficiente la introducción de los valores en los currículos de las asignaturas, sino que debe constituirse en objetivo y contenido de todas las actividades formativas, con independencia del contexto en que éstas tengan lugar.

Esta exigencia es en realidad un elemento esencial del proceso formativo y requiere también de un ambiente que impulse y fortalezca la formación de una conciencia ética que se concrete en un modo o estilo de vida con el que se identifiquen todos los estudiantes y profesores y otros actores que intervienen en el proceso. Se aboga así por el desarrollo de una cultura ética universitaria que centre, desde el proceso de formación del profesional, las sinergias propias de la relación entre Universidad y sociedad.

En este entramado de identificación de los valores establecidos en el proyecto universitario se convierten en el primer eslabón del sistema de influencias que deben llevar a los estudiantes a reflexionar y razonar en cuanto a la concreción personal y grupal de estos en las prácticas ciudadanas y profesionales. Hay que tener en cuenta que en ellos deberán confluir las concepciones de estudiantes, profesores y autoridades académico administrativas que tendrán visiones diversas acerca de la dimensión ética de la vida y de la actividad profesional. Integrar estas visiones y construir un código ético que impregne todas las acciones y actividades que se organiza en el currículo y trascienda al proyecto universitario, es la vía para acortar las distancias y sedimentar la cultura ética de la formación del profesional en la universidad.

El estudio realizado por la autora en un marco común de entendimiento para contribuir a la concreción y despliegue de la formación ética de los ingenieros del Comercio exterior en Ecuador, permite develar la impronta de estos factores en la práctica que desarrollan en la carrera en la Universidad de Guayaquil.

En este caso el estudio priorizó dos aspectos esenciales:

- Primero, se exploró en la concepción pedagógica de los docentes y directivos académicos y administrativos acerca de los valores profesionales a formar en la universidad y de las acciones que legitiman la relación de estos y el proceso de formación.
- Un segundo aspecto, prioriza la percepción y valoración de los estudiantes acerca de los nexos entre ética y formación del profesional, develando los espacios, factores y actores que participan.

El estudio priorizó el análisis de documentos, la entrevista grupal, la observación participante y el cuestionario o encuesta como métodos, esta selección se justifica en el interés de confrontar y triangular las opiniones de los investigadores y de los practicantes para extraer tendencias y regularidades en el proceso de manera que pueda centrar la atención en los puntos clave del mismo.

Los participantes se seleccionaron a partir de un muestreo intencional; en todos los casos estos se identifican con los estudiantes con los que trabaja la investigadora, asumiendo la posibilidad de secuenciar la participación de estos desde las diferentes actividades y espacios que comparten. El interés científico del estudio estuvo centrado en corroborar las ideas de la autora a partir de la discusión en las redes académicas y los foros de discusión sobre rediseño de las carreras. En este caso la participación de estudiantes, directivos académicos y profesores, con los que se interactuó en el análisis de los elementos que deben tenerse en cuenta para acortar la distancia entre formación ética y formación del profesional en un estudio preliminar.

El proceso incluyó tres momentos:

- Primer momento, de planificación y puesta en común de los aspectos metodológicos a tomar en consideración.
- Luego, en un segundo momento, se procedió a compartir los criterios y el pilotaje de los instrumentos para su aplicación.
- En un tercer momento, se aplicaron y procesaron de manera independiente los resultados y se socializaron, lo que permitió que cada investigador aportara sus valoraciones y propuestas, las que se consolidaron y se presentan a continuación como resultado final.

Desde tales supuestos, en este trabajo se define como **objetivo**: analizar los valores profesionales, a partir de la consulta a las ideas de estudiosos del tema, para la toma de posición de la autora, desde la visión en que se trata la realidad universitaria, en la relación entre ética y formación profesional del ingeniero en Comercio exterior, en Ecuador.

En tal dirección el **contenido** del trabajo, abarca aspectos sobre: los valores profesionales, la realidad universitaria en el contexto del estudio, y la relación entre ética y formación profesional del ingeniero en Comercio exterior, en Ecuador. Se parte de la metodología cualitativa y del empleo de métodos teóricos: analítico sintético, inductivo deductivo, el estudio documental, así como métodos empíricos: la entrevista grupal, la observación participante y el cuestionario o encuesta. Además se realizaron grupos de discusión y talleres.

Desarrollo

Apuntes para el inicio

El siglo XX en su decursar trajo consigo un déficit moral y el Siglo XXI se presenta como un desafío político, económico y social que impone una batalla impostergable para lograr un ideal educativo que haga que cada profesional se distinga por su cultura y sabiduría, que sepa emplear eficientemente los cambios tecnológicos presentes y futuros en estrecha cooperación con otros hombres de buena voluntad, para luchar por encima de cualquier diferencia política, ideológica o religiosa por el bien, la prosperidad y la paz de la humanidad.

Esta nueva conciencia ética es preocupación de investigadores del mundo en diferentes profesiones: estadistas, psicólogos, sociólogos, pedagogos, quienes desde las más diversas latitudes coinciden en la formación de un hombre culto, armónico y multilateralmente desarrollado capaz de manifestarse en las cambiantes situaciones de la Revolución Científico – Técnica y de las condiciones concretas de la sociedad en que vive, pero no podrá ser un hombre – robot, desprovistos de sentimientos humanistas y de conciencia.

La UNESCO (2002), preocupada por esta cuestión, así como diferentes organizaciones sociales importantes de muchos países, analizan que esta educación deberá estar basada conforme a la idea funcional de la esperanza de un mundo mejor y exigir proyectos educativos que den respuestas y soluciones rápidas para lograr un mundo más vivible.

Para ello se trazan finalidades, vías y medios de desarrollo y se prevén formas de cooperación internacional, pero salta a la vista con claridad meridiana, que la educación en el nuevo milenio se perfila como una utopía necesaria para conservar la paz, el desarrollo social en general y en el plano individual que deberá abarcar toda la vida del hombre y abarcar tres dimensiones fundamentales: ética - cultural, científica - tecnológica, económica - social. La dimensión ética figura en primer plano como propiciadora del entendimiento entre los seres humanos, como signo de concordia y buena voluntad, como vía para garantizar la coexistencia pacífica en el mundo post - moderno.

Para dar respuesta a esta gran demanda social desde la teoría, es preciso recurrir a la rica tradición pedagógica mundial, tomar ideas positivas, atemperarlas a las realidades en el momento en que se vive, por lo que se busca resolver el nexo entre lo transnacional y lo nacional, lo tradicional y lo moderno, entre lo regional y lo local para satisfacer estas tensiones en un mundo que tiende a la globalización, donde será preciso sobrevivir culturalmente, sin perder la identidad nacional, superando los intereses más genuinos y más elevados del ser humano. Situación que lleva a la autora a reflexionar sobre la impronta de los valores profesionales, en el siguiente apartado.

Valores profesionales: consideraciones para el estudio

Las consideraciones para el estudio en la formación profesional y ética, de la carrera Ingeniería en Comercio Exterior en Ecuador, parte de la consulta a diferentes ideas que permiten asumir el criterio de Casares, Carmona, Martínez-Rodríguez (2010), quienes ofrecen líneas temáticas, que a consideración de la autora, de este trabajo, permiten un análisis teórico, que responde a los intereses de nuestro estudio. Las líneas temáticas, de interés son:

1. Valoración de la profesión frente a los demás aspectos de la vida o frente a los valores humanos restantes. Los primeros estudios han tratado de registrar el grado de importancia atribuido a la profesión, en comparación con otras áreas de la vida de las personas como la familia, el ocio, la cultura o la política. Los resultados de estas investigaciones muestran que profesión y trabajo ocupan un lugar relevante entre los aspectos más valorados de la vida (Tamayo y Oliveira, 2001), mientras la importancia que se atribuye al hecho de tener trabajo presenta mayor estabilidad valorativa que la profesión concreta en la que éste se realice, ya que su apreciación está asociada a un número más amplio de variables.

2. La medición del peso de los valores que intervienen en el ejercicio o la adquisición de la profesión. Estos estudios se han orientado a evaluar los valores en el ámbito laboral, o los valores asociados a la profesión, y se han desarrollado en el marco conceptual de la Teoría general de los valores humanos (Schwartz, 2001). En ella el valor aparece como meta deseable, de importancia variable, que sirve como principio en la vida de las personas o de las entidades sociales.

El análisis respecto a la segunda línea de investigación, permitió repensar en los valores adquiridos a través de la socialización en el grupo y a través del aprendizaje personal, que según Casares, Carmona, Martínez-Rodríguez (2010), tienen dos sentidos relevantes:

- a) motivan las acciones dándoles dirección, sentido e intensidad emocional
- b) actúan como criterios para juzgar y justificar la acción.

Estos autores, además citan a otros estudiosos, que de la misma manera aportan con sus criterios a estas ideas, validas desde la intención de este estudio:

Schwartz (2001), señala que el tipo de orientación motivacional que expresan los valores es decisivo, ya que representan, en forma de metas conscientes, las respuestas que todos los sujetos y sociedades deben dar a los requisitos universales, como: necesidades como seres vivos, necesidades de interacción social, necesidades para el buen funcionamiento y la supervivencia de los grupos humanos.

Este autor, además significa tipos de valores, por ejemplo: estimulación, autodirección, benevolencia, tradición, conformidad, seguridad. Situación que se comporta diferente en la práctica, por tanto desde la posición que se defiende se estima que los valores humanos, que se hacen corresponder con la profesión, tienden a tener diferencias notables como consecuencia de la dualidad que pueden representar, según la profesión y la formación que esta deja en el graduado.

Carmona y Casares (2005), mostraron que son los valores morales, junto con los sociales, las categorías más apreciadas, por encima de las competencias instrumentales del saber y del saber hacer, incluso afirman, que el cuidado personal, que corre parejo al saber ser y al saber estar, está por encima de otros factores de carácter instrumental.

3. En la tercera línea de investigación, los valores en la ética de las profesiones se analizan los principios en la ética profesional, en lo que la autora coincide con Cobo y Hirsch (2003),

pues estos autores plantean que los valores aparecen como puntos de referencia: beneficio, autonomía, justicia, evitación del daño, fidelidad, veracidad, confidencialidad, honestidad, dignidad, libertad, igualdad, derechos humanos, responsabilidad profesional, información.

Desde esa posición, se entiende que la vía de investigación que ahonda en las competencias éticas (Hirsch, 2005; Hirsch y Pérez Castro, 2006) resulta interesante, no sólo por la riqueza que aporta al conocimiento, sino por la visibilización, a través del lenguaje, de las competencias éticas que se derivan del uso de la propia expresión.

En esa dirección otras investigaciones abordan los valores relacionados con la ética de profesiones específicas. La ética profesional puede considerarse en la especificidad de diferentes profesiones, en tal sentido se ubican trabajos recogidos en educación, valores y desarrollo moral (Hirsch, 2006), otros abordan valores y ética en diferentes profesiones: el mediador familiar (Escámez); el educador profesional (García López y Martínez Usarralde), el médico cirujano – trabajo de campo en salud comunitaria– (Rodríguez Ortiz), el ecólogo (Ibarra), odontólogo (Álvarez, Sánchez, Orozco) y psicólogo (Rosado), citados por Carmona y Casares (2005).

Derivado de la reflexiones de estos estudios, la autora pudo vislumbrar los rasgos que se van configurando en la noción del profesional, entendido éste como persona que hace lo bueno para lograr lo mejor para una vida moral (Cortina, 2000).

Luego, considera la autora que es preciso, atender las cualidades cognitivas y técnicas, en la formación profesional y ética del ingeniero en comercio exterior en los aspectos éticos, que actualmente demanda su vida profesional, en tal sentido, se tienen en cuenta sus necesidades, cuya trascendencia social se pronuncia en los ideales, principios y fines del conocimiento, propio del perfil profesional, según el contexto en que este tiene lugar.

Tal supuesto posibilitó a la autora plantear la formación profesional y ética del ingeniero en comercio exterior requiere del desarrollo de las competencias cognitivas y técnicas con los valores asociados a las mismas, donde los valores ético-morales tienen un nivel de prioridad en la jerarquía de formación de este profesional. Por tanto, entre las competencias profesionales y la dimensión ética, en los procesos de formación profesional y ética del ingeniero en comercio exterior, las capacidades y habilidades resultan esenciales, para el campo laboral, que este debe enfrentar, que a su vez requiere, una atención en las cualidades sociales y morales que contribuyen al desarrollo de la profesionalidad en sintonía con la sociedad contemporánea, elemento en el que la autora coincide con la opinión de Gardner, Csikszentmihalyi, y Damon (2002).

En este punto adquiere significado la ética aplicada al campo para la formación del profesional y del ingeniero en comercio exterior, que en general es concebida como un conjunto de principios, códigos y normas que constituyen el comportamiento moral de la profesión (Cortina, 2001). Tal asunto lleva a coincidir en la necesidad de formar a los profesionales en los aspectos éticos que en correspondencia con las competencias, saberes y habilidades puedan hacer de estos dignos en su rama del saber, lo que hace que se tomen en cuenta las ideas de Cortina (2000), que señala, como lo profesional y su ejercicio trascienden la actuación técnico-económica y el beneficio particular, para convertirse en una acción dirigida al bienestar de la comunidad.

Entonces, en el presente trabajo, en coincidencia con el criterio de (Casares, 2000), se señala que en las universidades, se deben combinar las competencias técnico-cognitivas con el desarrollo de facultades éticas y de los valores personales en los alumnos –incluidos los éticos– y con la satisfacción de las demandas sociales –incluidas las éticas–, y evitar diseñar sistemas de formación dirigidos exclusivamente a la capacitación técnica.

En tal sentido, se toman las ideas de Yurén (2005), pues desde la concepción que aquí se defiende, el profesional que se forma como ingeniero en comercio exterior, ha de desarrollarse en las universidades con está la eticidad, en cuanto conjunto de principios, rasgos y convicciones que adquieren los estudiantes, de manera general, para la sociedad y singularmente para cada una de las familias profesionales.

Luego, la difusión del enfoque sobre la formación ética en la educación superior puede partir de nuevas vías, en la que los investigadores, deben crear redes de intercambio y sugerir iniciativas de acción, ante ese reto se presentan nuestras consideraciones para la carrera Ingeniería en Comercio Exterior en Ecuador

Reflexiones desde la realidad universitaria

El estudio de documentos y el encuentro con directivos y docentes de la muestra reveló que se declaran los valores profesionales en los perfiles de carrera como parte de las competencias declaradas pero que estos tienden a ponderar los valores genéricos del ser humano y del

ciudadano ecuatoriano mas no se especifica los valores propios de la profesión. Tal identificación curso por la revisión del perfil y un ejercicio de ponderación en el que se implicaron a los estudiantes de los últimos semestres y a un grupo de profesores de experiencia.

En este sentido el estudio de opinión con los estudiantes revelo como resultado, las regularidades que resultan significativas para la toma de decisiones:

- La correspondencia entre el repertorio valoral que poseen los estudiantes no está en correspondencia con los valores que la Universidad pretende fomentar. La tendencia a considerar la formación académica como un propósito personal soslaya la vocación de servicio, la responsabilidad, y otros valores de carácter social.
- Sin embargo, la mayoría de los estudiantes reconocen la necesidad de la solidaridad, para alcanzar los objetivos profesionales que se han planteado: para mejorar el status socioeconómico y acceder a un empleo mejor remunerado y con posibilidad para asumir puestos de dirección o tener nuevas oportunidades de desarrollo en la vida.
- Se le otorga a la universidad un valor formativo restringido al conocimiento y a la acreditación del saber para el desempeño laboral más que para el desempeño social permiten inferir en un primer acercamiento que el interés de la mayoría de ellos es de índole economicista.
- Una buena parte de los estudiantes ven a la Universidad como un medio y advierten que el fundamento de la formación universitaria son los valores profesionales. Por tanto, se obvia la posibilidad de que el ingreso a la universidad esté relacionado con la búsqueda genuina del saber y el servicio social. La minoría le atribuyó a esta idea una prioridad.
- En correspondencia con este propósito los estudiantes identifican que los valores profesionales que puedan formarse durante la carrera puedan tener alguna influencia para tener éxito pues atribuyen que el conocimiento y las habilidades profesionales constituyen el elemento esencial para graduarse, obtener empleos y ser mejor remunerados.
- Por tanto, ponderan que la elección de la carrera profesional cobra significado por las posibilidades que ofrece para alcanzar una vida estable y cómoda, lo cual se constata en la mayor parte de los estudiantes que destaca este un motivo para selección de la carrera y demostrar interés por el estudio.
- A esta consideración se agrega la reflexión de la mayoría de estudiantes, en que no son los valores lo que se incluye en las carpetas para solicitar empleo y si conocimientos y créditos académicos.
- De igual modo es significativo que los estudiantes coincidan al otorgar a la profesión una importancia social. Los estudiantes del último semestre resultan los más identificados con el servicio a la comunidad. En general todos, reconocen que existen problemas éticos a nivel social; pero, consideran que es causa de las crisis económicas mundiales y de las condiciones personas de cada quien; advierten que los valores son elección de cada quien y no de grupos.
- Al identificar sus conocimientos acerca de los valores profesionales que deben poseer, resulta alto el puntaje de coincidencia en aquellos que se refieren la responsabilidad, respeto, pero, resulta muy dispersas los criterios que aluden a honestidad, solidaridad.
- Al indagar si conocen la cultura ética de la profesión, la menor parte responde de manera afirmativa y ese mismo grupo confirma la posibilidad de usar esos aprendizajes en la vida profesional. El mayor porcentaje advierte que este tipo aprendizaje no se incluyen en las asignaturas y mientras y reconocen que aun cuando han recibido información en la carrera, en la práctica este es un ejercicio individual y por tanto, se manifiesta de diferentes formas en los profesionales en ejercicio.
- La mayoría insiste en la importancia de relevar las relaciones que puedan acortar la pluralidad para que les sirva de guía, y reclaman un lugar en el que se concrete la dimensión ética, permitiendo el despliegue de la libertad consciente y responsable de cada ser humano para elegir ante valores diferentes, aquellos que se orientan a la consecución del bien individual y colectivo.

Asimismo al indagar acerca de la formación en la ética profesional estudiantes y profesores de la carrera expresaron que, como proceso y resultado de la construcción colectiva, los valores profesionales solo se forman en la relación entre las profesionales durante el ejercicio y no es un saber que pueda materializarse en el aula. Aun así reconocen que el currículo debería incluir las situaciones y oportunidades para que este aprendizaje sobre todo en el encuentro e interacción con profesionales que exhiben y se reconocen por su competencia moral.

En estas interacciones, para que resulten formativas se deberá evidenciar la autonomía, realización y goce que manifiesta el profesional que posee los valores y se explique la relación

que se les concede a estos, en el desarrollo intelectual y afectivo. Luego, el diálogo, acerca del sentido ético de la profesión deberá fluir como condición propia del individuo.

En este marco las cualidades éticas del docente universitario, como profesional del área del conocimiento o especialista de la actividad profesional de la carrera, se asume como condición primera toda vez que podrá revelar la coherencia entre las ideas que enseña, el modo de ser y la manera en que expresar el valor profesional. Estas características asumidas como rutinas formales e informales orientaran las interacciones y se convierten en algo más que objetivos académicos, para llegar a ser asumidas como condición clave del currículo de formación del profesional.

La relación entre ética y formación profesional del ingeniero en Comercio exterior

Luego, desde enfoque reflexivo y prospectivo de las acciones a realizar para acortar la relación entre ética y formación profesional del ingeniero en Comercio exterior, se comparten al menos dos cuestiones básicas:

- Primera, una identificación clara de qué o cuáles valores es preciso formar.
- Segunda, qué estrategia pedagógica seguir en cada espacio formativo.

En el primer caso la elección es más contextual y debe revelar la aspiración socio-política declarada en el marco legal del perfil de las carreras, pero en el segundo ya se vislumbran los aspectos claves relacionados con el tratamiento de estos saberes en el aula, como parte del contenido de la enseñanza y el ejercicio de estos en el marco de las prácticas profesionales lo cual puede complementarse con actividades grupales, intercambios con grupos de egresados y con personalidades a los que, los propios estudiantes, le atribuyen connotaciones éticas.

Finalmente, sería beneficioso que los profesores de la carrera, aseguren que estas actividades tengan como marco un clima de consideración, comprensión, y respeto a la profesional y sirvan cada vez más a ampliar la complejidad ética de la percepción que se tiene de la profesión. pues aun cuando no se considere predominante en el presente siglo la ética profesional ha de mantener su condición de componente dinámico y sustantivo de la profesionalidad del egresado y deberá asegurar una práctica responsable y eficaz al normar el buen uso de los conocimientos, habilidades y capacidades profesionales, para enfrentar y resolver los complejos problemas de la sociedad contemporánea.

Luego la relación entre ética y la formación profesional del Ingeniero en Comercio exterior resulta un reto, pero se identifica como un ejercicio necesario y comprometedor con la posición que se asume ante los contenidos de la carrera, que además pondera la utilidad de los valores profesionales como eje de los procesos de formación, que puede incluso, favorecer los aprendizajes elementales para un ejercicio exitoso de la profesión.

Conclusiones

En este trabajo se presentaron algunos elementos que contribuyen a develar las sinergias entre la ética y la formación profesional, del ingeniero en Comercio exterior en Ecuador, sin embargo las ideas propuestas, por su carácter permiten confirmar que los valores profesionales constituyen el pilar de la formación del estudiante en esta carrera y que por tanto, al asumirlo como parte de la dimensión ética, complementa y enriquece la concepción de la formación integral, pues más allá de la dimensión científica y tecnológica, la esfera ética deja su impronta en el ejercicio de la profesión.

Tal reflexión permite plantear que los valores profesionales, llegan a regular el modo de actuación y distinguen la proyección ciudadana del profesional ante la sociedad. Esta posición explica la necesidad de incluir la formación ética profesional como una dimensión del currículo del ingeniero en comercio exterior y asumirla como condición, para que este llegue ser un profesional de excelencia, con una visión integral.

De manera específica, la postura de los estudiantes y profesores parece tener puntos de contacto y configuran ideas claves: los valores profesionales expresan la percepción y valoración de la actividad profesional, pero su apropiación y práctica dependerá de la manera en que cada uno de los estudiantes se apropie del contenido, al valorar la profesión y su importancia para la vida personal y social en otros profesionales ya graduados.

Se plantea entonces la responsabilidad del docente al aprovechar el currículo y otros espacios en función de estimular el cambio en las concepciones de los estudiantes acerca de la importancia de los valores profesionales en ella, para la vida del ingeniero en Comercio Exterior, en Ecuador, aspecto que es transferible a otras carreras y contextos.

Bibliografía

- Albertina Mitjans (1998). Los valores y su significación en el desarrollo de la personalidad". En revista Temas No. 15, 1998.
- Álvarez Zayas, Carlos Manuel: Didáctica. La Escuela en la vida. Editorial Pueblo y Educación, 1999
- Álvarez, A. F., Sánchez, C. L., Orozco L. y Moreno, W. (2006). Educación y valores en la profesión odontológica. En A. Hirsch, Educación, valores y desarrollo moral: Vol. 1. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado (pp. 223-243). México: Gernika
- Aréz Muzio, Patricia. (2007). Aproximación al estudio de las nuevas configuraciones ante el impacto de la crisis económica. En CD.
- Avedaño, Rita y Alicia Minujín. (2008). Una Escuela Diferente. Editorial Libros para la Educación, La Habana, 1988.
- Bakshantnovski, V. y otros (1989). Ética. Editorial Progreso, Moscú, 1989.
- Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa.
- Báxter Pérez, Esther. (2006). La formación de valores morales: Una tarea pedagógica. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2006.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (Eds.). (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final –Proyecto Tuning– América Latina 2004-2007. Bilbao, España: Universidad de Deusto-Universidad de Groningen. Consultado el 12 de enero de 2009, en: http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=down &bid=54
- Bermúdez Sarguera, Rogelio y Maricela Rodríguez (2006). Teoría y Metodología del aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2006.
- Blanco Pérez, Antonio (2007). Introducción a la sociología de la educación. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2007.
- Bozhovich L. I (1976). La personalidad y su formación en la edad infantil. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1976.
- Cardoso Pérez, Ramón y otros (2001). El proyecto educativo como vía para la educación en valores del estudiante universitario". Pedagogía 2001.
- Carmona, G. y Casares, P. M. (2005). Las demandas de los empresarios y las competencias de los pedagogos en el marco del EEES: Un estudio en el área metropolitana de Granada. En B. Martínez Mut (Ed.), El Espacio Europeo de Educación Superior. Valencia, España: Universidad Politécnica, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Carmona, G., Entrena, S., Martínez-Rodríguez, F. M. y Sánchez, A. (2004). Factores y valores personales para la empleabilidad. Manuscrito no publicado, Universidad de Granada, Grupo de investigación HUM-580. [Investigación financiada por la Delegación de Empleo y Desarrollo Tecnológico de Andalucía en Granada].
- Casares, P. M., Carmona, G., Martínez-Rodríguez, F. M. (2010). Valores profesionales en la formación universitaria. Revista Electrónica de Investigación Educativa [Número Especial]. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-casares.html>
- Casares, P. M. (2000). Las salidas profesionales como criterio de calidad de la licenciatura de Pedagogía. Bordón, 52 (4), 499-508.
- Casares, P. M. (2008). Valores, afectividad y desarrollo de la persona. Aspectos convergentes e implicaciones educativas. En J. M. Touriñán (Dir.). Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. La Coruña, España: Netbiblo.
- Castellanos Simons y otros (2001). Educación, aprendizaje y desarrollo. IPLAC, Curso 16 Pedagogía 2001.
- Chacón Arteaga, Nancy L (1999). PROMET. Formación de valores morales. La Habana, 1999.
- Chávez Rodríguez, Justo A. (2009). Acercamiento necesario al pensamiento pedagógico de José Martí, MINED, La Habana.
- Cobo, J. M. (2003). Universidad y ética profesional. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 15, 259-276.
- Colectivo de autores. (1998). Familia ética y valores en la realidad actual. En Revista tema No. 15, 1998.
- Colectivo de autores. (2000). Didáctica y Pedagogía. (En soporte magnético).
- Colectivo de autores. (2007). "Formación ética del docente universitario" en el marco del XI Congreso Nacional de Educadores (CNE) organizado por la UPC en agosto de 2007. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria. El docente como formador ético Año 3– N°2- Dic. 2007.

- Colectivo de autores. (2013). La formación laboral de los alumnos en los umbrales del siglo XXI". Curso - Pedagogía, 2013.
- Cortina, A. (2000). Presentación. El sentido de las profesiones. En A. Cortina y J. Conill, 10 palabras clave en ética de las profesiones (pp. 13-28). Navarra, España: Verbo Divino.
- Cortina, A. (2001). Alianza y contrato. Política ética y religión. Madrid: Trotta.
- De la Orden, A., Asensio, I., Carballo, R., Fernández Díaz, J., Fuentes, A., García Ramos, J. M. et al. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. Revista Electrónica de Evaluación Educativa, 3 (1). Consulta del 8 de enero de 2009, en http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm
- Delors Jack y otros (1996). Report to unesco of the international commission on education for twenty first century". UNESCO, París, 1996.
- Escámez, J. (2006). La ética profesional del mediador familiar. En A. Hirsch, Educación, valores y desarrollo moral: Vol. 1. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado (pp. 49-71). México: Gernika.
- Escámez, J. (1986). La educación en actitudes y valores: Una exigencia para el hombre de hoy. En J. Escámez y P. Ortega, La enseñanza de actitudes y valores. (pp. 11-28). Valencia, España: Nau Libres.
- Escudero, J. M. (2007). Competencias, diseño del currículum, titulaciones universitarias. Consultado el 15 de octubre de 2008 en: http://www.oriapat.net/documents/Competencias_disenodelcurrículum_Escudero.pdf
- Esteban, F. y Buxarrais, M. R. (2004). El aprendizaje ético y la formación universitaria más allá de la casualidad. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 16, 91-108.
- Fabelo Corzo, José R. (1996). La formación de valores en las nuevas generaciones". Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 1996.
- Fabelo Corzo, José R. (1998). Mercado y valores humanos". En revista Cultura Ideológica y Sociedad, 1998.
- Fernández González, Ana María y otros (2005) Comunicación Educativa. Editorial Pueblo y Educación, 2005.
- García Fernández, J. F. (2006). Algunas consideraciones acerca del proyecto Tuning Educational Structures in Europe. LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica, 39, 269-284.
- García Gallo, Gaspar Jorge (1996). Problemas de la formación de las nuevas generaciones. Editora Política, La Habana, 1986.
- García Gallo, Gaspar Jorge (2000). Formación de valores. Aspectos metodológicos". En revista Educación; No. 100, 2000.
- García López, R. y Martínez Usarralde, M. J. (2006). Presencia de la ética profesional en la formación universitaria de los profesionales de la educación. En A. Hirsch, Educación, valores y desarrollo moral: Vol. 1. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado (pp. 103-118). México: Gernika.
- García Manjón, J. V. y Pérez López, M. C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. Revista Iberoamericana de Educación, 46 (9), 1-12.
- García Ramis Lizardo (1999). El proyecto educativo, expresión de los cambios en la escuela". Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1999.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M. y Damon, W. (2002). Buen trabajo. Cuando ética y excelencia convergen. Barcelona: Paidós.
- González Pérez, Marcela (1992). La formación de valores en la escuela. En revista Científico Metodológica Varona No. 24, ene-jul, 1992.
- González Rey, Fernando. (2008). Los valores y su significación en el desarrollo de la personalidad. En Revista Temas. Julio-Septiembre, 2008.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.). (2008). Tuning educational structures in Europe. Informe final. Fase 1. Bilbao, España: Universidad de Deusto-Universidad de Groningen. www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf
- Grad, H., Ros, M., Álvaro, J. L. y Torregrosa, J. R. (1993). Influencias de factores universales, culturales y ocupacionales en el sistema personal de valores en España. *Interacción Social*, 3, 181-199.
- Guerrero, A. (2005). La oportunidad del enfoque de las competencias y la desigual competencia por las oportunidades escolares y laborales. En I. Brunet (Ed.), *Competencias, igualdad de*

- oportunidades y eficacia de la formación continua* (pp. 65-87). Madrid: Universidad Complutense.
- Haire, M., Ghiselli, E. y Porter, L. W. (1971). *Actitudes de los directivos: un estudio transcultural*. Madrid: Marova.
- Hammensly, M. Atkinsan P (1993). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Editorial Paidós, 1993.
- Hirsch, A. (2003). Ética profesional como proyecto de investigación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 235-258.
- Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). Consultado el día 16 de enero de 2009, en: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html>
- Hirsch, A. (Coord.). (2006). *Educación, valores y desarrollo moral*. Vol. 1: Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado. México: Gernika.
- Hirsch, A. y Pérez Castro, J. (2006). Rasgos de ser "un buen profesional" en los alumnos de postgrado. Los casos de la Universidad de Valencia y de la Universidad Autónoma de México. En A. Hirsch, *Educación, valores y desarrollo moral: Vol. 1. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado* (pp. 73-102). México: Gernika.
- Ibarra, G. (2006). Perfil, competencias y valores del ecólogo de la UNAM. En A. Hirsch, *Educación, valores y desarrollo moral: Vol. 1. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado* (pp. 197-221). México: Gernika.
- Jover, J., Fernández-Salineró, C. y Ruiz, M. (2005). El diseño de titulaciones y programas ante la convergencia europea. En V. Esteban Chapapría (Ed.), *El Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 27-93). Valencia, España: Universidad Politécnica.
- Labarrere, G. (2009). *Pensamiento, análisis y autorregulación*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Latapí, P. (2008) ¿Pueden los investigadores influir en la política educativa? Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre de 2001, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado No. 307* (24 de diciembre de 2001).
- Martínez-Rodríguez, F. M. (2008a). *Análisis de competencias emprendedoras del alumnado de las Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía. Primera fase del diseño de programas educativos para el desarrollo de la cultura emprendedora entre los jóvenes*. Granada España: Editorial de la Universidad de Granada. Consultado el 12 de enero de 2009, en <http://0-hera.ugr.es/adrastea.ugr.es/tesisugr/17705824.pdf>
- Martínez-Rodríguez, F. M. (2008b). Estudio sobre factores sociopersonales para la inserción laboral: propuestas para la elaboración de acciones educativas. *Revista de Ciencias de la Educación*, 215, 369-382.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.
- Meier, A (2004). *Sociología de la Educación*. Editorial Ciencias Sociales, La Habana.
- Mínguez, R. (2005). Educación superior y competencia moral. En B. Martínez Mut, *El Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 313-323). Valencia, España: Universidad Politécnica.
- Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pupo, Rigoberto (2009). La actividad como categoría filosófica. Editorial Ciencias sociales. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10 (1), Consultado el 16 de marzo de 2009 en <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-latapi2.html>
- Rodríguez Ortiz, I. A. (2006). El trabajo de campo en salud comunitaria. *Educación y valores éticos*. En A. Hirsch, *Educación, valores y desarrollo moral: Vol. 1. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado* (pp. 147-168). México: Gernika.
- Ros, M. y Grad, H. (1991). El significado del valor trabajo como relacionado a la experiencia ocupacional: Una comparación de profesores de EGB y estudiantes del CAP. *Revista de Psicología Social*, 6, 181-208.
- Ros, M., Schwartz, S. y Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and meaning of work. *Applied Psychology: And International Review*, 48, 49-71.
- Rosado, A. M. (2006). El papel de la ética en al formación del psicólogo. *Educación Y valores en la profesión odontológica*. En A. Hirsch, *Educación, valores y desarrollo moral: Vol. 1. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado* (pp. 245-263). México: Gernika
- Santos, M. (2008). *La educación como búsqueda*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Schwartz, S. (1992). Universal in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical test in

- 20 countries. En P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). Nueva York: Academic Press.
- Schwartz, S. (2001). ¿Existen aspectos universales en la estructura de los valores humanos? En M. Ros y V. Gouveia, *Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tamayo, A. y Oliveira, L. (2001). Valores de trabajo valores de las organizaciones. En M. Ros y V. Gouveia, *Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Vitier Cintio Bolaños (2001). La educación en valores. Concepciones educativas martianas". Conferencia central. Pedagogía 2001.
- Willke, H. (1998). *Systemisches wissensmanagement*. Stuttgart, Alemania: UTB- Lucius & Lucius.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger, *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona: Pomares.
- Vargas Pérez, C. (2015). Apuntes sobre el perfil profesional del estudiante que se forma en la carrera Ingeniería en Comercio Exterior, en Ecuador. Notas en CD
- Zilberstein Toruncha José y Margarita Silvestre Oramas (2000). *Educación y desarrollo*. Ediciones CEIDE, México, 2000.

COACHING DOCENTE: EXPERIENCIAS PRÁCTICAS EN EL TRABAJO EDUCATIVO CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Dagmaris Martínez Cardero

Universidad de las Ciencias Informáticas. Cuba

E-mail: dagmarism@uci.cu

Resumen

El presente trabajo aborda la temática del Coaching docente como herramienta para guiar a los estudiantes universitarios en el descubrimiento de sus propias potencialidades en función del aprendizaje. Se expone de manera concreta los resultados que en la práctica como docente hemos obtenido en la aplicación de la técnica “la pregunta” y su impacto directo en el trabajo educativo.

Palabras clave: Coaching docente, trabajo educativo, estudiantes universitarios

Introducción

A nivel internacional el tema del Coaching se va convirtiendo cada vez más en motivo de interés para los empresarios, las escuelas, los proyectos comunitarios, en fin, todas las ramas del saber han puesto la mirada en una temática que como muchos autores opinan está de moda. Y nosotros diríamos que efectivamente está de moda, y es porque precisamente su impacto es contundente en cualquier área que se ponga en práctica.

La literatura que aborda el tema ya es abundante, cada quien desde su radio de acción va aportando su granito de arena. Unos lo hacen desde lo teórico otros desde lo empírico. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar a grandes clásicos como: Joao Alberto Catalao y Ana Teresa Penim; Joan Payeras; Paul Anwandter; Juan Fernando Bou Pérez y John Whitmore, este último pionero en la aplicación del coaching en el mundo empresarial.

De todos estos autores hemos incorporado en nuestro quehacer diario como docentes, las herramientas que con mucha maestría pedagógica, ya sea en el ámbito empresarial o educativo, han propuesto en sus investigaciones: las habilidades que debe desarrollar un docente para con sus alumnos, las técnicas para el trabajo en el aula como lo son las preguntas, los test para la escucha activa, los ejercicios de autoevaluación del Coaching, entre muchas que de una manera u otra hemos aplicado a veces hasta inconscientemente.

Ahora bien, cuál es la problemática que nos motivó a escribir las experiencias prácticas que como docentes hemos vivenciado en el trabajo educativo con nuestros estudiantes universitarios.

Primero decir que, en Cuba el trabajo con el Coaching docente es poco intencionado. Las investigaciones existentes se reportan en el área de la salud. Segundo, constituye hoy en día una prioridad para la educación superior cubana, formar un estudiante capaz de ser protagonista de su propio aprendizaje, que sea autónomo, independiente¹. De esta manera, curso tras curso se describe en las estrategias maestras de las disciplinas y se recogen en los proyectos educativos, esta necesidad de independencia del estudiante universitario.

A pesar de esto, no se ha logrado este nivel de independencia por el que se aboga. En el caso particular de nuestros estudiantes de la carrera de ciencias informáticas, falta mucho por lograrlo, se necesita de un trabajo más intencionado y de un dominio por parte de los docentes de herramientas como las que brinda el coaching, las cuales lamentablemente no todos tienen conocimiento y por consiguiente no las dominan.

Ante esta situación, hemos decidido mostrar algunos resultados que desde la práctica diaria hemos tenido con los estudiantes universitarios de la carrera de Ciencias Informáticas específicamente desde la asignatura Metodología de la Investigación Científica, a partir del empleo de una de las herramientas clave del coaching docente como lo es la técnica de las preguntas.

Desarrollo

Si analizamos de manera concatenada los conceptos de coaching y trabajo educativo asumidos en este trabajo, podemos encontrar puntos comunes que permiten una mejor comprensión de los resultados finales que exponemos en este reporte de investigación. Veamos a continuación este análisis.

Parafraseando las palabras de Joan Payeras (2008) cuando dice que el coaching se aplica en cualquier ambiente donde se de la relación entre dos personas, y una de ellas influya en la conducta de la otra, y esto sea percibido de manera positiva, podemos observar la estrecha relación que tiene este concepto con lo que Vigostky (1979) denominó Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que no es más que la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente el problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Por otro lado, está el concepto de trabajo educativo², definido como un sistema de influencias educativas planificadas, organizadas, sistemáticas y controladas por todos los sujetos, o estructuras metodológicas y organizaciones sociales y políticas de la educación superior, para

1 Ideas recogidas en el libro la Universidad Cubana: el modelo de formación del Dr. Pedro Horruitinier Silva, 2006.

2 Concepto asumido de la Dra. Edith González Palmira en su artículo: el grupo de trabajo educativo y sus funciones, disponible en:
<http://monografias.umcc.cu/monos/2007/FacCienciasSociales/m07130.pdf>

lograr el desarrollo integral de los estudiantes, a través del desarrollo de todos sus procesos sustantivos y dimensiones del proceso de formación.

En ambas definiciones está el proceso de influencia, las personas como parte de este proceso, la existencia de una de ellas como mentor en el proceso de aprendizaje, la necesidad de resolver problemas a partir del auto-descubrimiento de las potencialidades que tiene el sujeto para hacerlo, y lo más importante que integra todo el proceso del coaching, la capacidad y herramientas que debe poseer ese mentor para guiar el aprendizaje de la otra persona.

Para lograr que el aprender- aprender tenga el efecto deseado, podemos utilizar la técnica de las preguntas. Dicha técnica requiere del conocimiento por parte del profesor (coach) de una serie de características que se exponen a continuación:

- El profesor debe formular preguntas que le permitan al estudiante encontrar las mejores respuestas.
- Las preguntas deben estar intencionadas, que movilicen en pensamiento.
- Se deben formular con la particularidad de que las respuestas generen otras preguntas, lo que a su vez permite que se continúe buscando, esto provoca un pensamiento activo.
- Las preguntas se deben enfocar para obtener claridad, exactitud, precisión, relevancia y profundidad en cuanto al análisis de la temática que se esté abordando.
- En su formulación debe establecerse la meta y permitir examinar la realidad.
- Las preguntas deben ayudar a encontrar alternativas, opciones y estrategias a seguir.

Tipos de preguntas

- Preguntas específicas o cerradas.
- Preguntas abiertas.
- Preguntas interrogativas.
- Preguntas exploratorias.

Expuestos algunos conceptos clave, sus interrelaciones, y las características de la técnica concreta que utilizamos, vemos a continuación cuál ha sido el resultado obtenido en la práctica docente cuando hacemos uso del Coaching empleando la técnica de las preguntas.

Nuestra experiencia ha sido impactante, podemos dividir los resultados en dos grandes dimensiones, una dimensión personal (profesor- alumno) y la otra curricular.

Desde el punto de vista personal, el estudiante una vez que se percata que cuenta con recursos para aprender por sí solo, se eleva su autoestima, despierta en él la creatividad y los deseos de resolver más problemas asociados a la tarea.

Se despierta en él una motivación intrínseca por la asignatura, al visualizar su relación con la carrera y con la realidad profesional donde él se va a desempeñar. Por tanto, aquí se ve reflejado la creación de significados y el sentido de pertenencia.

El enfoque de las preguntas lo hace ser honesto, y responder con la verdad cuando no domina una temática determinada.

El estudiante se vuelve más comunicativo y logra formular preguntas que lo invitan a su propia reflexión y análisis.

Desde el punto de vista curricular, la capacidad para realizar los trabajos orientados de manera independiente se manifiesta a través de la entrega en tiempo de la misma y en la calidad de sus respuestas. Esto nos permite a los profesores potenciar el valor de la responsabilidad y la disciplina.

El estudiante aprende a resolver mejor sus problemas a partir del descubrimiento de sus potencialidades, esto le trasmite mayor seguridad y confianza ante cualquier tarea.

Se despiertan en él nuevos puntos de vista, dando paso a la creatividad y por consiguiente al desarrollo de nuevas habilidades.

Conclusiones

El coaching docente es una herramienta que no solo posibilita el crecimiento personal del estudiante sino también del profesor. Cuando se visualiza a un estudiante más creativo, independiente, confiado, con una elevada autoestima, emprendedor, es una verdadera satisfacción para el profesor haber contribuido en ello.

Utilizar las preguntas es de gran utilidad, y su impacto es palpable cuando a través de ellas logramos movilizar el pensamiento de los estudiante sobre lo que tratan de aprender.

El enfoque de las preguntas permite la transferencia de la responsabilidad por el aprendizaje del profesor al estudiante.

La técnica de las preguntas como herramienta clave del coaching permite, el desarrollo del trabajo educativo con los estudiantes universitarios, al incidir de manera directa en la potenciación de los valores como la responsabilidad, la disciplina, la honestidad, la creatividad, la humildad, la modestia, entre otros.

Bibliografía

Anwandter, Paul (2010). Coaching Integral ICI en los Negocios. RiL Editores. Chile.

Bolívar, Cris (2007). "el arte de preguntar en coaching esencial". Capital Humano, nº 213.

Bou Pérez, Juan Fernando (2009). Coaching para docentes. El desarrollo de habilidades en el aula. Editorial Club Universitario. San Vicente. Alicante.

Catalao, Joao Alberto y Penim Ana Teresa (2009). Edicoes Técnicas, Lda, Lisboa.

Díaz Llorca, Carlos (2009). Hacia una estrategia de valores en las organizaciones. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.

González Palmira, Edith (2007). El grupo de trabajo educativo y sus funciones, disponible en: <http://monografias.umcc.cu/monos/2007/FacCienciasSociales/m07130.pdf>

González, F. (1992) La personalidad, su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación

Horrutiner Silva, Pedro (2006). La Universidad cubana: el modelo de formación. Editorial Félix Varela, La Habana.

Payeras, Joan (2008). Coaching y liderazgo. Ediciones Díaz de Santos, S.A. España.

Whitmore, John (2003). El método mejorar el rendimiento de las personas. Editorial Paidós Ibérica. Barcelona.

DETERMINAR LA RELACIÓN ENTRE LOS CONOCIMIENTOS QUE POSEEN LOS ALUMNOS, SOBRE ÁLGEBRA, GEOMETRÍA Y TRIGONOMETRÍA CON EL APRENDIZAJE DE LA FÍSICA EN EL CECYT 13

Rodríguez Flores Lidia Elvira

lidiaelvi@yahoo.com.mx

Velázquez Pérez Rosalía Cecilia

rosycvp2000@yahoo.com.mx

Rodríguez Quintal Rosa María

rosy8345@hotmail.com

Instituto Politécnico Nacional
Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos N° 13

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo con el fin de conocer si existe relación entre el nivel de conocimientos de matemáticas que poseen los alumnos de tercer semestre del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos N° 13 “Ricardo Flores Magón” con el nivel de aprovechamiento en el aprendizaje de la Física, ya que en los últimos años se ha detectado un sensible incremento en los índices de reprobación en esta unidad de aprendizaje en esta unidad académica. Se realizó una revisión de diferentes fuentes con el objetivo de sustentar el marco teórico, principalmente sobre algunas teorías de aprendizaje como la de Ausubel y Brunner, así mismo se elaboró, probó y aplicó el instrumento (examen diagnóstico) para determinar los conocimientos con los que cuentan los estudiantes sobre Aritmética, Álgebra, Geometría y Trigonometría, también se llevó a cabo una correlación entre los resultados del diagnóstico con los resultados de los exámenes parciales. Con el análisis de esta correlación se obtuvieron resultados y con la interpretación de éstos se pudo concluir que existe una relación entre el bajo nivel de conocimientos matemáticos y el aprovechamiento deficiente en el aprendizaje de la Física.

Palabras clave: Aprendizaje, Reprobación, Matemáticas, Física

INTRODUCCIÓN

Actualmente existen un sinnúmero de avances científicos y tecnológicos en todos los campos del conocimiento por lo que las Instituciones educativas tienen gran interés en que sus estudiantes adquieran las herramientas necesarias que les permitan insertarse adecuada y eficientemente en cualquier ámbito laboral, profesional o social.

El Instituto Politécnico Nacional en todos sus niveles, incluyendo el Nivel Medio Superior busca que sus egresados cuenten con un perfil de egreso que los caracterice por ser analíticos, reflexivos, con capacidad de decisión y que independientemente del área del conocimiento en la que se encuentren en este nivel puedan tener movilidad tanto interinstitucional como interinstitucionalmente, por lo anterior el aprendizaje de las Ciencias no debe quedar al margen. Es por estas razones que los planes de estudio del Instituto Politécnico Nacional las contemplan en todas las áreas del conocimiento.

Con base en estos planteamientos y tomando en cuenta que los índices de reprobación se han venido incrementando en los últimos años en la unidad de aprendizaje de Física en el CECyT N° 13 y aun cuando las causas de esto son multifactoriales el estudio se centró en considerar los conocimientos previos en matemáticas con los que cuenta el estudiante para lograr un buen desempeño en su aprendizaje.

De acuerdo con Ausubel en el proceso educativo es importante considerar que el estudiante cuenta con conocimientos previos, es decir no parte de "cero", siempre los posee en mayor o menor grado en diversos temas, de tal manera que con esto que sabe, será capaz de establecer una relación con aquello que debe aprender, este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos, (ideas, proposiciones) estables y definidos relevantes, con los cuales la nueva información puede interactuar para lograr un aprendizaje significativo; dicho de otro modo la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, estos a su vez modifican y reestructuran los conocimientos previamente adquiridos.

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información.

"El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñesele en consecuencia" (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). De igual forma Bruner, afirma que el aprendizaje se lleva a cabo activamente ayudando a los estudiantes a construir nuevas ideas sobre su conocimiento actual y anterior.

Con base en lo anterior y reconociendo que la Física es una Ciencia cuyo fin es entender y explicar la diversidad de fenómenos naturales que se presentan en el Universo, es necesario contar con conocimientos previos, entre ellos los que permitan el manejo adecuado de ecuaciones que relacionan los distintos conceptos, leyes y teorías de la disciplina, para la obtención de resultados que conlleven a la construcción de argumentos para defender diversas posturas; a comprobar o rechazar hipótesis y a generar conclusiones. Dentro de los conocimientos previos con los que debe contar el alumno que cursa esta unidad de aprendizaje, están los que involucran Aritmética, Álgebra, Geometría y Trigonometría. Se ha detectado que no todos los estudiantes poseen los conocimientos que se requieren aun cuando previamente han cursado estas disciplinas, lo que hace suponer es un factor que afecta el buen desempeño en la Física. Este planteamiento dio origen al presente trabajo como una línea de investigación que nos permita encontrar respuestas y con ellas buscar alternativas que ayuden a disminuir el problema.

JUSTIFICACIÓN

En los últimos años se ha detectado un incremento en el índice de reprobación en la Unidad de aprendizaje de Física, generando preocupación e inquietud en los docentes que integran la Academia de esta disciplina, en el afán de encontrar algunas causas que han generado esto, se plantean diversas problemáticas, siendo una de ellas la que relaciona el fracaso del aprendizaje de la Física con las deficiencias en conocimientos de Matemáticas tales como Aritmética, Álgebra, Geometría básica y Trigonometría lo que da origen al presente trabajo como una línea de investigación que permita plantear alguna estrategia que coadyuve a disminuir el problema.

OBJETIVO GENERAL

Determinar si la deficiencia de conocimientos en Álgebra Geometría y Trigonometría es un factor importante en el bajo aprovechamiento de los alumnos del CECyT 13 para el aprendizaje de la Física con el fin de proponer estrategias que ayuden a disminuir el problema.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Determinar las deficiencias en conocimientos matemáticos de los alumnos que cursan la unidad de aprendizaje de Física I.

Dar a conocer los resultados obtenidos a las autoridades y profesores que integran las Academias de Física y Matemáticas en el CECyT N° 13, con el fin de diseñar estrategias que permitan disminuir el problema.

MÉTODOS Y MATERIALES

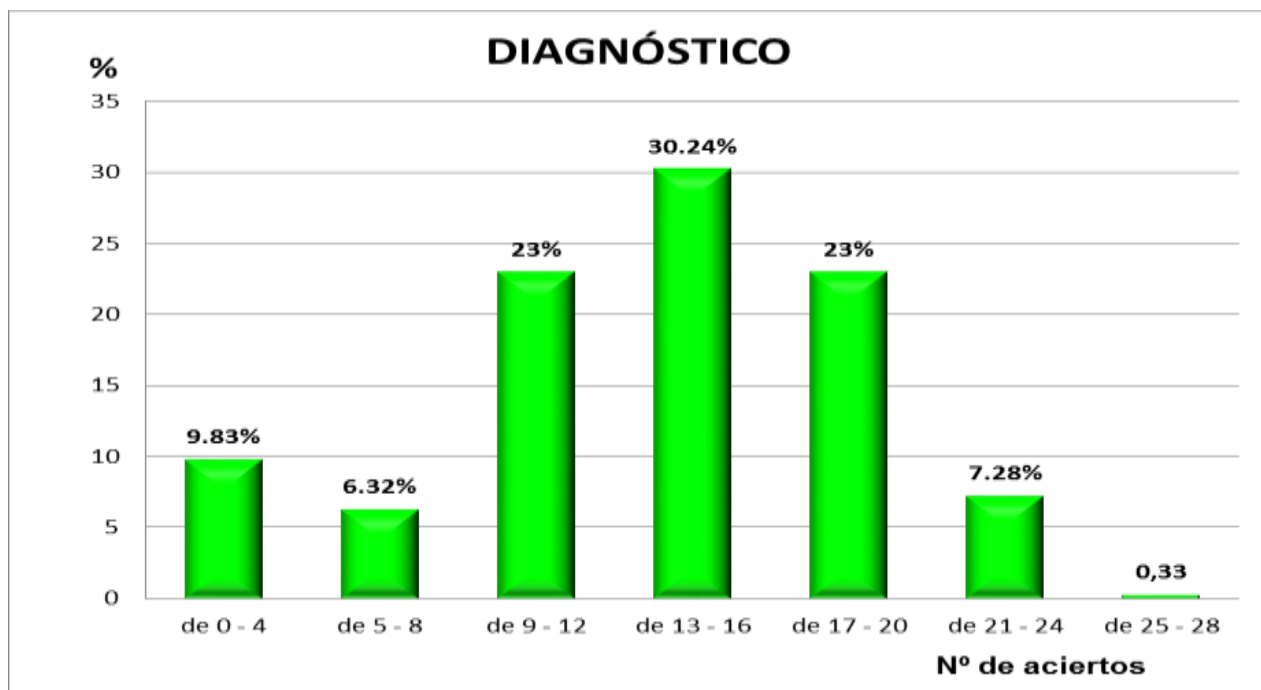
El presente trabajo se realizó en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos N° 13, con la aplicación de un examen diagnóstico, es exploratorio pues no existen estudios previos sobre esta problemática en el CECyT 13, es cuantitativo ya que permitió obtener información numérica, la cual fue analizada e interpretada para la obtención de resultados y conclusiones.

A continuación se enlistan las actividades realizadas para llevar a cabo esta investigación:

- Elaboración validación y ajuste del examen diagnóstico, el cual se dividió en tres partes. La primera parte incluye 11 reactivos para evaluar Aritmética, la segunda consta de 6 reactivos correspondientes a Álgebra y la última consta de 11 reactivos referentes a Geometría y Trigonometría.
- Se aplicó el examen a los alumnos de tercer semestre del turno matutino de las cuatro carreras que se imparten en la Unidad Académica.
- Se realizó un comparativo entre los resultados obtenidos en el examen diagnóstico y los correspondientes a cada parcial por alumno.
- Se elaboró el marco teórico con la revisión de diversas fuentes bibliográficas.
- Se capturó la información.
- Se realizó el análisis de resultados y se elaboró la estadística.
- Se construyeron e interpretaron gráficas.
- Se obtuvieron conclusiones sobre el tema de investigación.
- Se realizó el reporte final de la investigación.

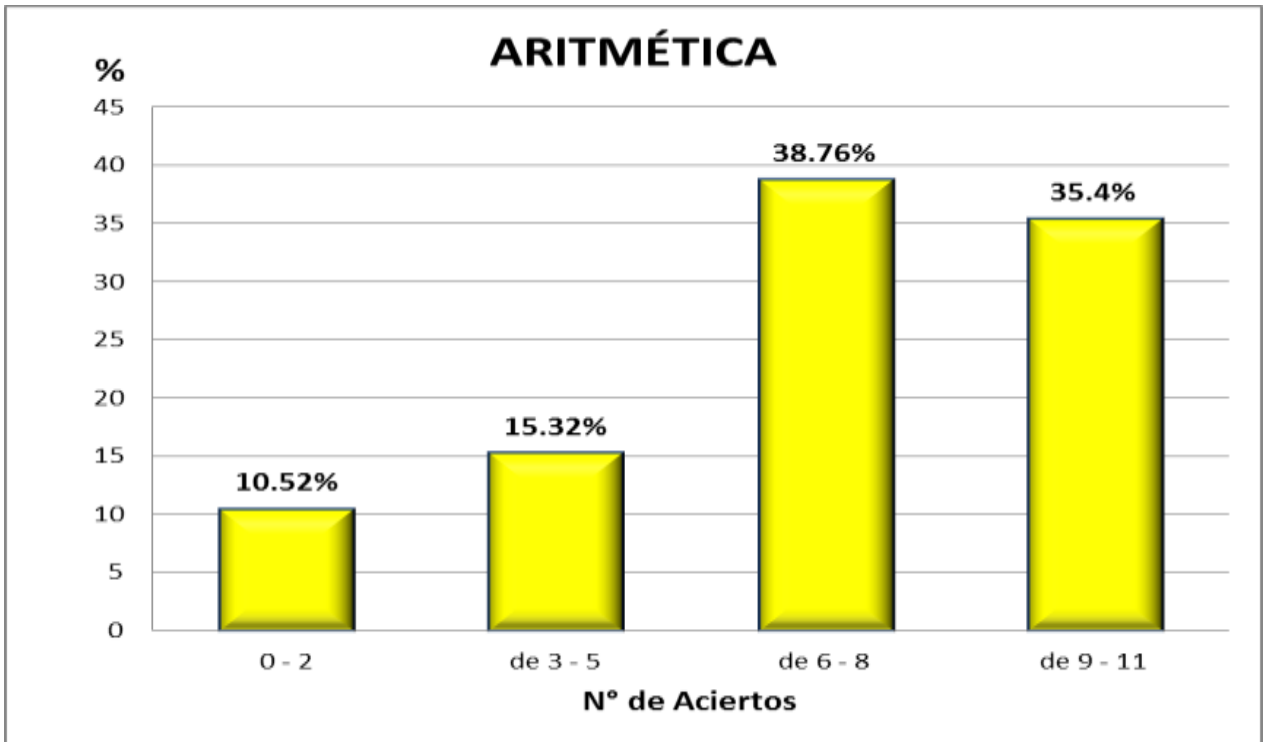
RESULTADOS

Todos los resultados se expresan en porcentajes para su mejor interpretación.

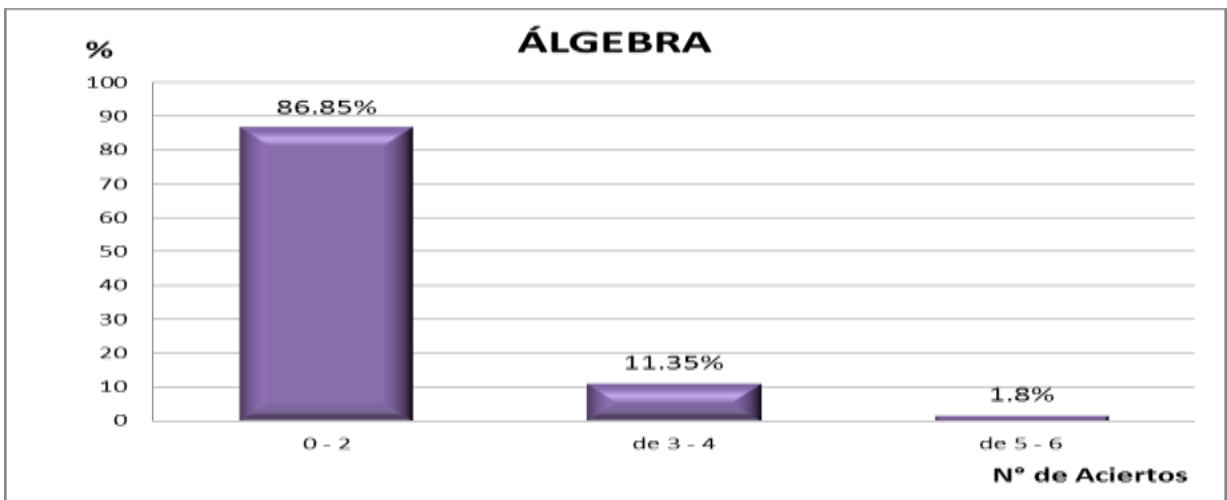


Esta gráfica nos muestra que el 69.39% del total de los alumnos de tercer semestre obtuvo menos del 60% de aciertos del examen diagnóstico el cual está diseñado para mostrarnos si los alumnos cuentan con los conocimientos de matemáticas que se requieren para cursar la unidad de aprendizaje de Física.

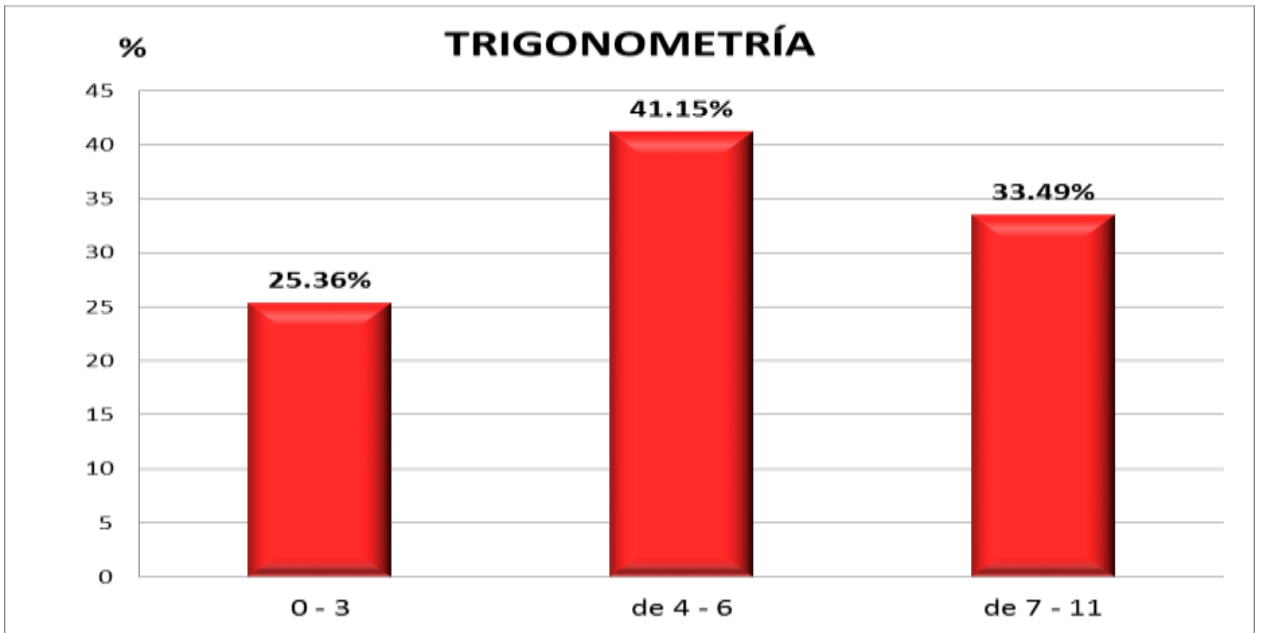
Si el examen se evaluara a 10 únicamente el 7.61% del alumnado obtendría una calificación igual o mayor a 7.5



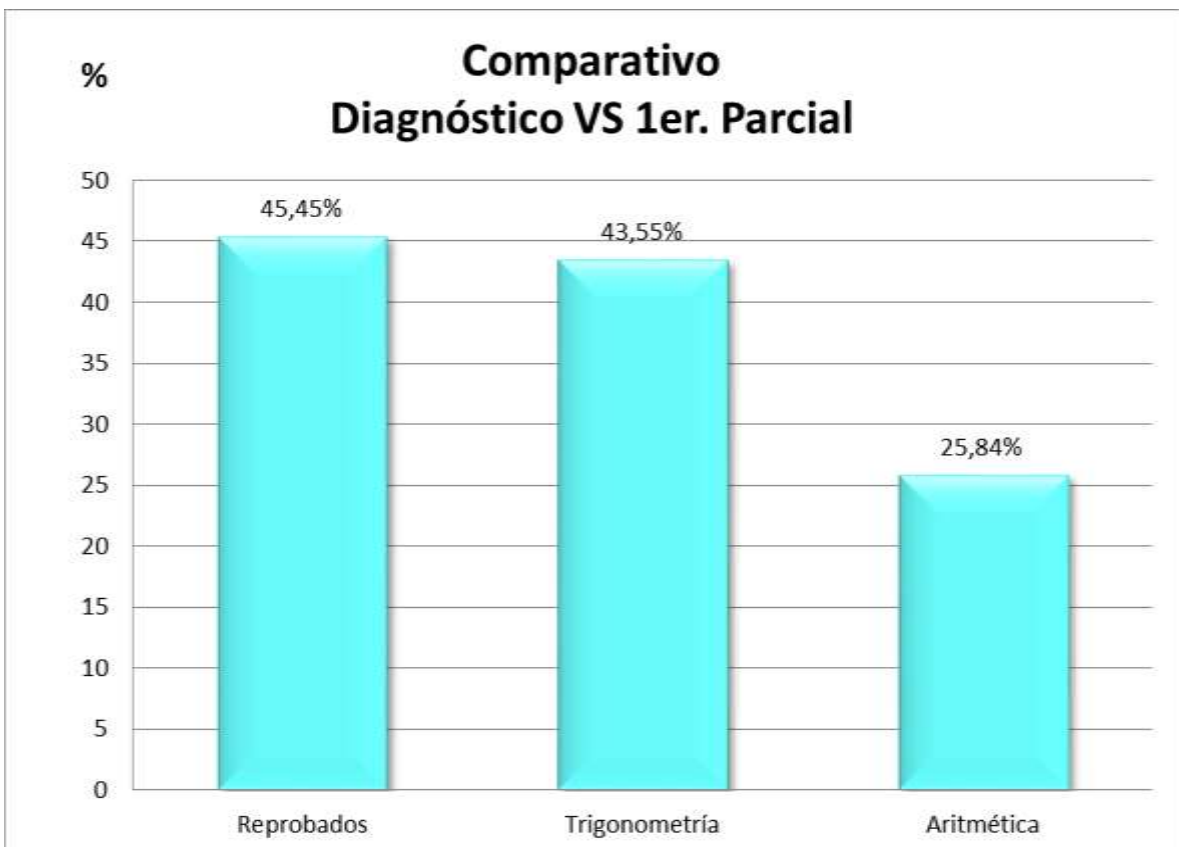
Se observa que el 25.84% de los alumnos de tercer semestre no cuentan con las habilidades para realizar operaciones aritméticas básicas como son: Suma, resta, multiplicación y división. Lo que de antemano sugiere una alta probabilidad de fracaso en la unidad de aprendizaje.



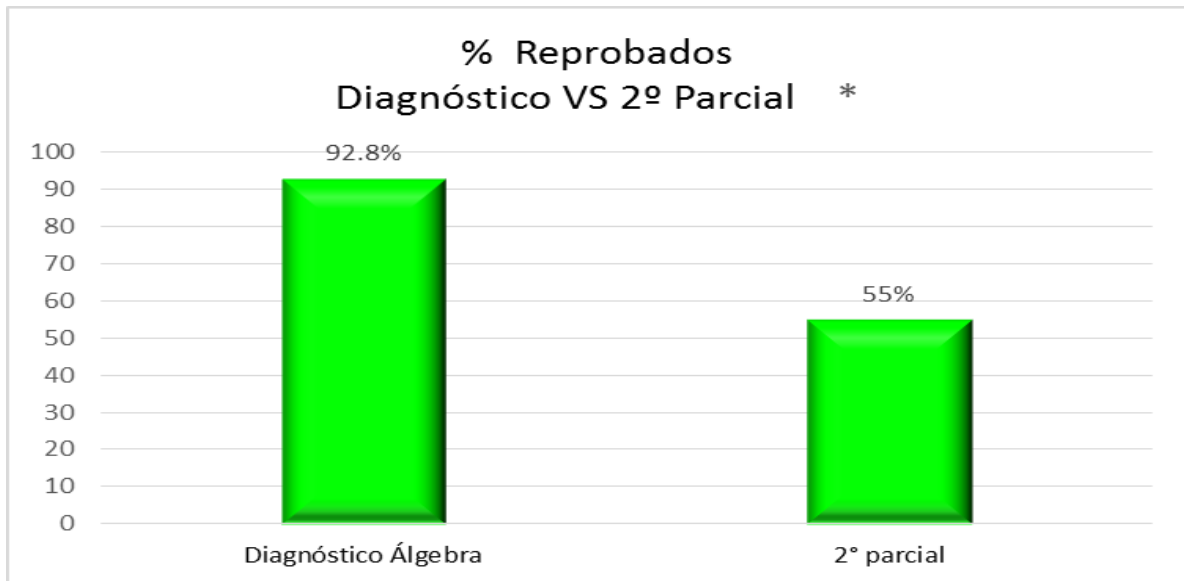
La gráfica muestra que en Álgebra el 86.85% del total de los alumnos tuvo 2 ó menos aciertos y solo 1.8% puede considerarse que no tiene problemas con el álgebra dando una perspectiva alarmante, ya que es una de las herramientas fundamentales para poder desarrollar la asignatura de manera eficiente.



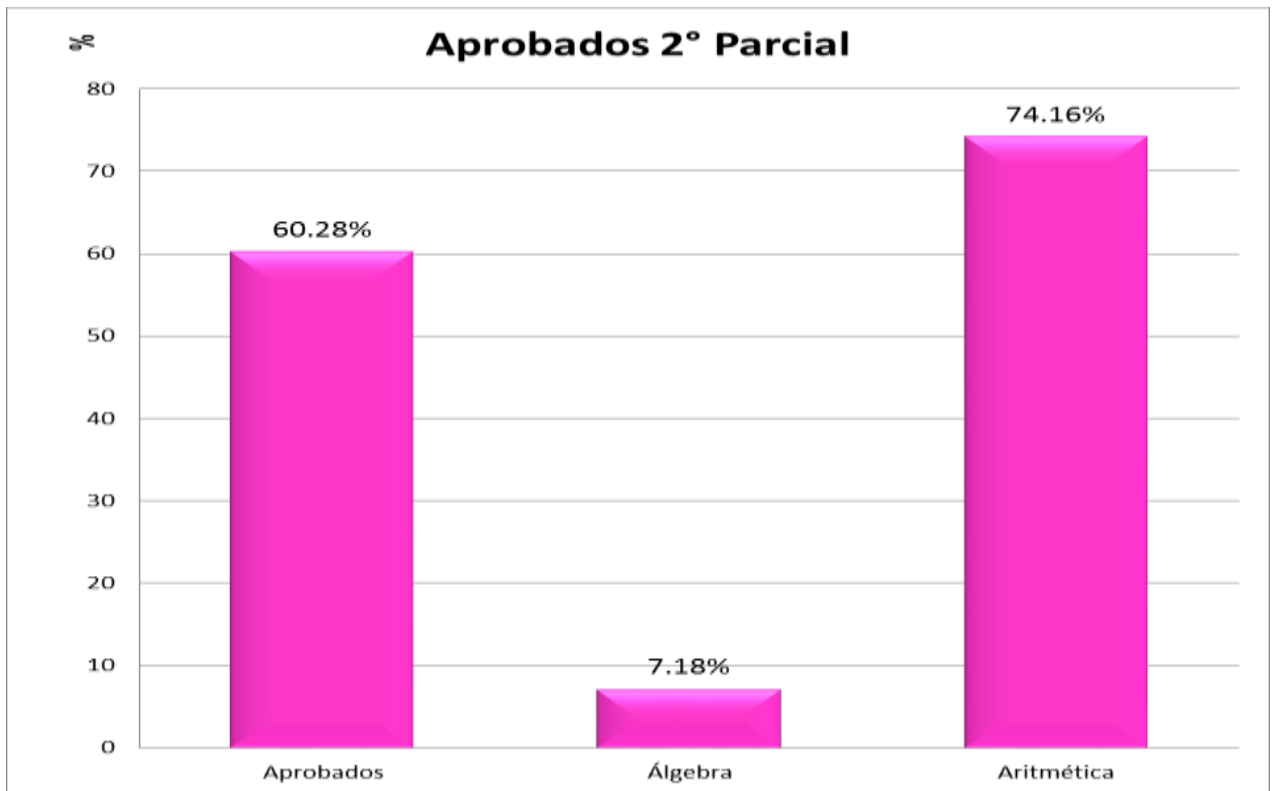
Esta gráfica muestra que el 66.51% de los alumnos obtuvieron menos del 60% de aciertos en el examen diagnóstico en la parte correspondiente a trigonometría, siendo estos conceptos básicos, lo que corrobora la deficiencia en un alto porcentaje del alumnado en esta disciplina.



Como podemos observar en la primera barra de esta gráfica el 45% de los alumnos no acreditaron el primer parcial. Esto pudo ser entre otras cosas el resultado de las deficiencias que presentaron los alumnos, principalmente en Trigonometría (43.55%) y Aritmética (25.84%), conocimientos que son fundamentales en la primera parte del curso.



Se observa que más del 50% del alumnado tuvo una calificación reprobatoria en el examen que se aplicó en el segundo período parcial, el cual estuvo diseñado para poner en práctica los conocimientos de Álgebra con los que cuentan los estudiantes, ya que esos temas así lo requieren.



Aunque la gráfica anterior muestra un índice de reprobación del 55%, el porcentaje de alumnos aprobados se incrementó como se observa en esta gráfica, debido a la evaluación continúa la cual incluye actividades que se realizan en clase y extraclase.

CONCLUSIONES E IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados obtenidos nos muestran que actualmente los alumnos de tercer semestre tienen deficiencias importantes en los conocimientos matemáticos concernientes a Aritmética, Álgebra, Geometría y Trigonometría lo cual ha sido evidente y se ha incrementado en los últimos años. Si bien es cierto que el escaso nivel con que cuentan en estas áreas se ve reflejado en el bajo aprovechamiento en la unidad de aprendizaje de Física, es muy preocupante que una cuarta parte de los alumnos no cuenten con los conocimientos mínimos necesarios en la parte correspondiente a Aritmética. Si bien es cierto que las matemáticas no son el único factor que influye en los índices de reprobación, los conocimientos deficientes de ella afectan el buen desempeño en esta unidad de aprendizaje puesto que aunque no sean la columna vertebral de la Física son una herramienta primordial para entender y explicar los fenómenos físicos. Por otro lado, considerando que el estudio de las Ciencias como Física y Matemáticas busca potenciar en los jóvenes la capacidad de razonamiento, análisis y con ello una manera de pensar que les permita expresar por medio de las herramientas adquiridas, situaciones que se les presenten en su entorno; que puedan comprender las explicaciones y los razonamientos de otros; que sean capaces de utilizar técnicas adecuadas para reconocer, plantear y resolver problemas, es importante que los docentes propicien actividades que despierten el interés de aprender Ciencias aun cuando como en este caso, los alumnos pertenezcan al área Económico – Administrativas.

Se sugiere la implementación de cursos propedéuticos para homologar los conocimientos mínimos necesarios de matemáticas y con ello favorecer que alcancen las competencias propuestas en el perfil de egreso del estudiante del Nivel Medio Superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ELECTRÓNICAS

Ausubel-Novak-Hanesian. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Bruner, J. S., Skinner, B. F. y Thorndike, E. L. (1984): *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires. Paidós

Galindo, L. M. (2007). *Métodos y técnicas de investigación*. México: Trillas.

Instituto Politécnico Nacional. (2003). *Un Nuevo Modelo Educativo para el IPN Materiales para la Reforma* . México, D. F.: IPN.

<https://jesusangelmenezes.wordpress.com/zona-de-desarrollo-proximo/>

AGENTES SOCIALIZADORES EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL 1^{ER} Y 2^{DO} GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA CUBANA CONTEMPORÁNEA

Msc. Jorge Enrique Navarro Brito

Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez", Cuba.

Departamento Idiomas

e-mail: jenavarro@ucf.edu.cu

Resumen

La ponencia "Agentes socializadores en la enseñanza y aprendizaje del inglés en el 1^{er} y 2^{do} grado en la escuela primaria cubana contemporánea" aporta valiosos recursos conceptuales, didácticos y metodológicos para la formación de hábitos y habilidades lingüístico-comunicativas en el inglés de los niños de estos primeros grados de la escuela cubana contemporánea. Proponer una concepción teórico metodológica para contribuir a la formación de hábitos y habilidades lingüístico-comunicativas en inglés de los niños en estos dos primeros grados de la escuela primaria en diferentes contextos escolares primarios del consejo popular La Gloria en el municipio de Cienfuegos. Este estudio aporta una alternativa participativa, recíproca, pedagógica y de educación inclusiva entre estas agencias educativas; con métodos didácticos reflexivos y creativos para la transformación y beneficio de este proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua foránea, propiciando la creación de una nueva cultura de adquisición lingüística de esta lengua en edades tempranas escolares; permitiendo la formación y continuo desarrollo profesional de los maestros primarios de lenguas extranjeras en la escuela primaria.

Palabras Claves: Agentes socializadores, habilidades lingüístico-comunicativas, autonomía lingüística y cultura adquisición lingüística.

El Comandante en Jefe, Fidel Castro Ruz, en la graduación del Curso Emergente de Maestros Primarios de la escuela "Revolución Húngara de 1919" de Melena del Sur, en provincia La Habana, el 15 de marzo de 2001;¹ expresó la necesidad de que el inglés comenzara a enseñarse en la escuela primaria y, más recientemente, en la inauguración del curso escolar 2003-2004, refirió que se incorporaría una frecuencia semanal de este idioma a partir del tercer grado hasta el quinto y dos en sexto grado, utilizando medios audiovisuales. Este momento marcó significativamente un reto para todos los investigadores de idiomas extranjeros en la educación primaria de nuestro país.

Estas frecuencias se comenzaron a impartir en el mes de abril de 2004. Para atender esta noble tarea, ha sido necesario pensar en las diferentes alternativas instructivas y educativas para asumir este cumplimiento, más cuando no se cuenta con suficientes especialistas de la lengua objeto de estudio en la enseñanza primaria y los maestros que laboran en esta, en su mayoría, no se encuentran capacitados para la enseñanza y conducción de este idioma en la enseñanza primaria. Se requiere, entonces recurrir a alternativas que puedan ayudar a que, aun cuando los maestros no estén altamente capacitados, se pueda lograr este objetivo. Una vía puede ser mediante la participación de todos los agentes y mediadores sociales que intervienen de forma activa en el proceso de socialización de los sujetos; ya que a través de ellos, la sociedad logra la asimilación y objetivación, en cada individuo, de los contenidos socialmente válidos, expresados en los sistemas de normas y valores aceptados por la misma sociedad.

La escuela, por su parte, como institución socializadora, y cuyos miembros constituyen agentes transformadores de la sociedad, debe extender a la familia sus influencias educativas e instructivas, atendiendo a sus tareas básicas y las funciones del maestro quien tiene a necesidad de conocer las características de las familias que viven en su comunidad, conocer

¹ Castro Ruz, Fidel. Discurso pronunciado por el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz, Primer Secretario del Partido Comunista de Cuba y Presidente de los Consejos de Estado y de Ministros, en el acto de graduación del curso emergente de maestros primarios de la escuela Revolución Húngara de 1919 de Melena del Sur en la provincia de La Habana, el 15 de marzo de 2001.

cómo cumplen sus funciones, lo que permite comprender la dinámica familiar y en dependencia de este conocimiento, establecer un accionar conjunto más efectivo y recíproco entre la escuela-familia para contribuir al desarrollo del niño.

En esta investigación se asume un marco conceptual general a partir de las ciencias de la educación y las ciencias pedagógicas; sustentándose en la filosofía, la sociología, la psicología, la lingüística y la pedagogía. De estas ciencias se toman en consideración leyes, principios y categorías que son imprescindibles para el diseño de la propuesta metodológica de interrelación entre estos agentes socializadores, para el apoyo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa (PEALI). Debemos de destacar la importancia de los fundamentos sociológicos para nuestro trabajo de investigación debido a que los mismos desentrañan la relación que existe entre la *educación y la sociedad*, desde una dimensión individual y social. Desde esta concepción López y otros, ven la escuela como agencia educativa por excelencia, apoyada por la familia y la comunidad, como complementarios educacionales y al individuo como ser social por excelencia. Se tiene en cuenta el sistema de relaciones sociales en los diferentes niveles: el nivel microsociales, donde se establecen las interacciones sociales; maestro-alumno, maestro-grupo, alumno-alumno, alumno-grupo, alumno-familia y maestro-familia; un nivel macrosociales, medios masivos de comunicación e instituciones sociales, entre otros posibles.

Por otra parte, cabe añadir que dentro de los preceptos pedagógicos, la pedagogía cubana y especialmente el estado cubano se le otorga especial importancia a la familia como célula básica en la formación de las nuevas generaciones y así lo expresa en diversos documentos estatales y partidistas tales como la Constitución de la República, el Código de la Familia, el Código de la Niñez y la Juventud y las tesis y resoluciones del Partido.

Para dar cumplimiento a la noble tarea que refirió el Comandante, es necesario en las primeras etapas de la educación primaria la interrelación de algunos de los agentes socializadores mediante acciones grupales como base para formación de hábitos y habilidades lingüístico-comunicativas en inglés de los niños de los primeros grados de la escuela primaria de hoy y de esta manera ir formando un pionero mucho más eficiente en los grados posteriores. La creación de estos espacios comunitarios y cooperativos fomenta la apropiación significativa de los productos culturalmente elaborados en el contexto de aprendizaje de los niños en esta etapa así como el desarrollo de comunidades de aprendizaje entre los diferentes complementarios educacionales.

Es importante llamar la atención en relación a las condiciones actuales de la escuela primaria cubana, en el cual los escolares cuentan con los Programas de Computación, el Programa Editorial Libertad y la Televisión Educativa, los cuales se insertan en la escuela como otros mediadores de la cultura, que necesariamente los enfrenta a un contexto educativo con más posibilidades para *potenciar su desarrollo*. Donde el tratamiento de los nuevos contenidos, permite ser reforzado y enriquecido, con la utilización de la tecnología, favoreciendo los procesos motivacionales y que los contenidos objeto de estudio encuentren mayor amplitud en su tratamiento y también contribuyan a la motivación y a la significación, siempre que se logren las articulaciones pertinentes y que las propuestas de actividades de los software y emisiones televisivas cumplan también las exigencias de actividades desarrolladoras. Esto corrobora la posibilidad de aplicación de este tipo de propuesta en el contexto escolar cubano actual; siendo este un momento propicio para llevar a cabo el desarrollo de este tipo de experiencia, dado el nivel general cultural integral alcanzado por nuestros agentes socializadores para apoyar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en este ciclo.

Donde la escuela cubana primaria de hoy, como institución socializadora y cuyos miembros constituyen agentes transformadores de la sociedad, debe extender a los otros complementarios educacionales sus influencias educativas e instructivas a través de los distintos espacios de trabajos extradocentes y extraescolares; bien reconocidos entre los principios pedagógicos de la educación en Cuba, como una forma importante de organización de proceso docente educativo. (Colectivos de autores del MINED, 1984).

Con la introducción de la lengua inglesa en el proceso educativo de los niños y las niñas de la primera infancia en nuestro país se hace necesario contribuir a un proceso enseñanza-aprendizaje del inglés en los primeros grados de la escuela primaria sustentado sobre bases científicas y metodológicas para cumplir con uno de los objetivos de este nivel elemental. Una de las vías metodológicas que se utilizan para llevar a cabo esta interrelación es la **pedagogía operatoria**, la cual tiene sus sustentos metodológicos en el enfoque psicogenético acerca de la naturaleza del proceso de aprendizaje. Sus principios y elementos fundamentales son:

- ✓ El trabajo grupal es esencial.
- ✓ Se parte del conocimiento real de los sujetos.
- ✓ Se busca aprender a actuar sabiendo lo que se hace y por qué se hace.
- ✓ Se centra en los sujetos.
- ✓ El conocimiento se construye.
- ✓ Se busca obtener coherencia entre lo intelectual, lo afectivo y lo social.
- ✓ El papel del (la) coordinador(a) es esencial.
- ✓ Se construye un modelo que implique la reflexión, la satisfacción por aprender, la cooperación y la participación democrática.
- ✓ Se reconoce el valor del error en la construcción intelectual.
- ✓ La invención y la creatividad ocupan un lugar importante.
- ✓ La creación de un espacio de educación e instrucción inclusiva.

De los principios y elementos antes mencionados, es significativo resaltar que en el caso de esta investigación, los mismos tienen gran significación para llevar a cabo el trabajo con los agentes socializadores en aras de llevar a cabo un PEALI desarrollador. Donde los componentes estructurales están conformados por el diagnóstico, el planteamiento del objetivo general, la planeación de la propuesta, la instrumentación y la evaluación de la efectividad de las sesiones de interrelación bien organizadas y programas por la escuela con un horario bastante flexible para lograr la participación de todos los involucrados en esta nueva experiencia didáctica educativa en nuestro municipio de Cienfuegos.

Concebida para los egresados de la especialidad de inglés de las escuelas pedagógicas, maestros primarios de inglés en ejercicio, investigadores, directivos de los distintos planteles primarios, niños y padres de familias o cualquier otro miembro de la comunidad, para una mejor conducción del PEALI en el Consejo Popular La Gloria del municipio de Cienfuegos; teniendo en cuenta varios aspectos a potenciar en los sujetos envueltos en dicha noble tarea de educar e instruir en este nivel apoyados conjuntamente por la familia de los niños; donde ocurre el proceso de socialización de los pequeños educandos; quienes presentan la capacidad y actitud para significativamente aprender desde este ciclo, debido fundamentalmente a la madurez lingüística que ya presenta en su propia lengua materna, ocurriendo de esta manera una transferencia de lo que ya se domina a el nuevo código lingüístico objeto de estudio.

Los autores de este trabajo científico confirman que se hace necesario la formación y superación de un maestro de inglés conocedor del tipo de educando a tratar en estas edades tempranas escolares así de sus contextos familiar y comunitarios para llevar eficientemente este tipo de pedagogía en los espacios de trabajos extradocentes en los egresados de la especialidad de inglés de las escuelas pedagógicas, maestros primarios de inglés en ejercicio, investigadores, directivos de los distintos planteles primarios, niños y padres de familias. Se trata de dar mayor sentido al desarrollo de nuestros educandos a través de una significación intersubjetiva que, en el sentido vigotskiano, es una actividad que siempre se da dentro de un contexto cultural e histórico. El enfoque histórico-cultural constituye una teoría que aporta elementos para la comprensión del origen y el desarrollo de la psiquis humana, a partir de los procesos de mediación social, en los cuales participa, de manera importante, la familia como eje fundamental entre los agentes socializadores.

En el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en la primaria existe insuficiente sensibilización por parte de los maestros, directivos y miembros de familias hacia la necesidad de conocer cómo se desarrolla este proceso; así como las formas de interrelación entre los mismos para apoyar el desarrollo del mismo en el primer ciclo. Esto corrobora la poca acción grupal de estos agentes socializadores para el mejoramiento escolar y social, evidenciándose poca científicidad en el trabajo con las familias y demás agentes socializadores.

El desarrollo de herramientas para los agentes socializadores que influyen en estos los dos primeros grados del primer ciclo, basada en la capacitación contribuye a que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea desarrollador de la lengua inglesa, matizado por un carácter participativo-interactivo entre los agentes. Al mismo tiempo facilita su puesta en práctica de forma más coherente y sencilla y permite el acercamiento de los sujetos involucrados en la enseñanza y el aprendizaje del inglés; permitiendo la mediación de los agentes en el desarrollo cognitivo y afectivo-motivacional de los niño/as y de la relación maestro-familia-comunidad; elevando así el proceso de aprendizaje de estos educandos.

Bibliografía

- Acosta PR. Didáctica contemporánea interactiva para la enseñanza de lenguas. 1st ed. Universitaria: Panamá; 2000.
- Benítez PM. La familia cubana en la segunda mitad del siglo XX. 1st ed. Ciencias Sociales: La Habana; 2003.
- Burke BM. Las relaciones entre la familia y la escuela en nuestra sociedad. 2nd ed. Pueblo y Educación: La Habana: Editorial; 1988.
- Castro RF. Inauguración del curso escolar 2003-2004. Granma. 2003 Sept 1; Secc. A:2 (col. 3)
- Chávez AM. Manual de didáctica de las lenguas extranjeras, teoría y práctica. 1st ed. Universo Sur: Cienfuegos; 2006.
- Dobson JM. Effective Techniques for English Conversation Groups. 2nd ed. USIA Edition: USA; 1992.
- Fernández DA. Propuesta de principios para la educación popular. 3rd ed. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona Ciudad de la Habana; 1994.
- González SM, Capiro RC. Nociones de sociología, psicología y pedagogía. 2nd ed. Pueblo y Educación: Ciudad de La Habana: Editorial; 2002.
- Labarrere RG, Valdivia G. Pedagogía. 2nd ed. Pueblo y Educación: La Habana; 1988.
- López LM. Orientaciones Metodológicas: primer grado. 1st ed. Pueblo y Educación: Ciudad de la Habana; 2001.
- Ministerio de Educación. Documento metodológico para las clases de inglés en vídeo de Primaria. 2nd ed. Ciudad de La Habana: MINED; 2004.
- O´Farril EI. La Enseñanza del inglés en edades muy tempranas a través de los contenidos de la asignatura "El mundo en que vivimos". 1st ed. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona: Ciudad de La Habana; 2004.
- Ovidio´s DA. Sociedad y Educación para el Desarrollo Humanos. 2nd ed. Publicaciones Acuario: La Habana; 2001.
- Pérez BE. El Proceso de investigación en la metodología cualitativa: un enfoque participativo y la investigación-acción. Desafío Escolar. 2001 Apr 12; 75 (4):87-8.
- Rico MP. Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. 2nd ed. Pueblo y Educación: La Habana; 2000.
- Valdés CN, ¿Por qué la enseñanza del Inglés en el primer ciclo de la edad escolar?. Revista Científico Pedagógica Mendive. 2005 Sept 3; 12(5):90-7.
- Vigotsky SL. Pensamiento y lenguaje. 2nd ed. Pueblo y Educación: Ciudad de La Habana; 1982.

CONSUMO DE ALCOHOL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS Y LAS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA, FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, SOCIALES EN LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO, ECUADOR

Dr. Joselo Jimmy Albán Obando

Dr. en Psicología clínica.
Abogado de la República del Ecuador
Licenciado en Ciencias Políticas, sociales y económicas
Magister en drogodependencia
Actualmente egresado en el Dr. (PHD) en educación
Universidad Técnica de Babahoyo, Ecuador.

Resumen

El trabajo responde al **Título:** Consumo de alcohol y rendimiento académico en los y las estudiantes de la Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales en la Universidad técnica de Babahoyo, Ecuador. **Objetivo:** Establecer la relación existente entre el consumo del alcohol con el nivel de rendimiento académico en los y las estudiantes de la Escuela de Psicología de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo. **Contenidos:** causas del consumo del alcohol, tipos de consumo del alcohol y la frecuencia del uso por los estudiantes, niveles de rendimiento académico. **Conclusiones:** se determinaron las relaciones que existen entre el consumo del alcohol y el nivel de rendimiento académico de las y los estudiantes de la escuela de Psicología de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales de la Educación, a partir de los factores personales y ambientales y las causas del consumo del alcohol como parte de los factores que influyen en el rendimiento académico del alumnado.

Introducción

Constituye, el tema que se presenta en este trabajo, de gran interés para investigadores del mundo, que pretenden con sus aportes, potenciar la educación del Siglo XXI, y desde nuestra intención personal y profesional, tal asunto debería ser considerado como columna vertebral, para la fundamentación de estrategias, que engendren valores a fin de mitigar el consumo de alcohol, que se ha demostrado afecta el rendimiento académico de los estudiantes a todo lo niveles y sistemas educativos en el mundo.

Como antecedentes de este trabajo, se analizan propuestas a nivel internacional y nacional, para la toma de posición del autor. En ese sentido Andrade y Ramírez (2009), aborda la relación entre el consumo de alcohol y el rendimiento académico en estudiantes de dos universidades de la ciudad de Bogotá, quienes concluyen que existe una relación inversa y débil, pero significativa entre el consumo de alcohol y rendimiento académico es decir, que posiblemente en la medida que aumenta el consumo de alcohol disminuya el rendimiento académico. En nuestra opinión, Dada es preciso tener en cuenta otros factores que pudieron influir en esa relación.

Ballerini y Ballistreri (2009), en Argentina llevaron adelante un estudio para descubrir cuánto incide en el rendimiento académico de los estudiantes la ingesta del alcohol, dirigieron esta investigación que realizaron en estudiantes del área de salud de la universidad de Rosario y de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE), y concluyeron que siete de cada diez encuestados afirmaron tomar principalmente cerveza y vino, pero se trata de un consumo de riesgo menor, ya que como explica Ballisteri hay que diferenciar entre uso, abuso y dependencia¹.

Desde nuestra posición, coincidimos con el estudio de Ballerini y Ballistreri (2009), al constatar que los jóvenes que hacen abuso del alcohol, muchas veces no cumplen sus obligaciones académicas y que el riesgo de reprobación de materias es mayor entre los estudiantes con uso

¹ Uso se refiere a cualquier ingesta de alcohol de bajo riesgo en las que el bebedor respeta las orientaciones médicas y legales, sin meterse en problemas. Abuso es cuando el tomar trae aparejado un nivel de riesgo, tanto para el que lo usa como para los que lo rodean, en daño físico, mental para la salud de la persona, así como consecuencias a nivel social: daños a otras personas, lesiones, peleas, grescas. Por último, está la dependencia alcohólica. Este estado produce un deseo incontrolable de consumir alcohol a pesar de que el sujeto es consciente de las consecuencias negativas. Por lo tanto, el acto de beber se convierte en una prioridad sobre otras actividades y obligaciones. Esto produce en su cuerpo una mayor tolerancia al alcohol que acarrea como consecuencia que el bebedor consuma cada vez una mayor cantidad y bebidas "más fuertes". Quienes padecen la dependencia suelen sufrir de abstinencia fisiológica cuando el uso del alcohol es interrumpido.

abusivo del alcohol, que entre los que consumían con bajo riesgo. Además, durante el cursado de las materias, pueden mostrar falta de atención, ausencia, tardanzas o hasta quedarse dormidos en las aulas.

Caranqui y Vera (2013), realizan una aproximación a la prevalencia del alcoholismo y su relación con el rendimiento académico, en los estudiantes de la Facultad de Ingenierías y ciencias aplicadas de la Universidad Técnica del Norte. En sus resultados se advierte que los problemas más serios del alcoholismo se pueden asociar a las complicaciones físicas y mentales².

Desde nuestra opinión, coincidimos con esta autora, ya que existen muchos estudiantes que por realizar trabajos en grupo, se dedican al consumo de alcohol para sentirse bien en las reuniones con sus amigos, dando mayor importancia a este tipo de actividad, que a la realización de la actividad académica, además el consumo de alcohol puede destruir las familias, el trabajos, por tanto se debe incentivar a los jóvenes en actividades de prevención, que permitan ocupar el tiempo libre de forma sana.

Viteri (2010), alude al consumo de alcohol en los estudiantes y plantea que el alcohol es un factor que contribuye a la inasistencia de clases, es decir, que los alumnos, faltan a sus respectivas clases por causa del alcohol lo que indica que su rendimiento académico es bajo en comparación de los estudiantes que no consumen alcohol.

De acuerdo con la organización Mundial de la Salud (2008), el consumo de alcohol se encuentra a nivel mundial entre las primeras diez causas de discapacidad, desórdenes como la depresión y la esquizofrenia; siendo siete veces mayor la discapacidad en hombres que en mujeres. De igual forma, indicó que 22 millones de personas consumen alcohol en gran parte del mundo, esto obedece a la ampliación mundial de la oferta de las bebidas con contenido alcohólico amparado por las modificaciones a las leyes que favorecen la producción, el comercio y el consumo de esta sustancia.

El Instituto Nacional de Abuso de Alcohol y Alcoholismo (NIAA-EE.UU) al dedicarse al problema del daño que ejerce la bebida en los universitarios, ha dado cuenta de su dimensión y las posibilidades de intervención efectivas que se pueden construir en respuesta a este, a partir de la lectura estadística de la población universitaria consumidora en Estados Unidos.

Para las diferentes investigaciones, se definió el Binge Drinking como un comportamiento generalizado en la cultura juvenil, el cual hace alusión específicamente a un patrón de bebida de alcohol que concentra el alcohol en la sangre a 0.08 %gramos o superior. Para un adulto promedio, este patrón corresponde a consumir 5 o más tragos (hombre) o 4 o más (mujeres) en 2 horas (URL 2007). Morris y Maisto (2005) afirman que los niveles de alcohol en la sangre de 0.25 por ciento o más pueden causar la parálisis del sistema nervioso, y con un porcentaje muy elevado pueden llegar a causar la muerte. Según esto, hacen alusión a una tabla, tomada de Ray (1983) de Drugs, Society and Human Behavior (3ª ed), que muestra los diferentes efectos conductuales que se presentan de acuerdo al nivel de alcohol en la sangre. Haciendo un paralelo con la definición del binge drinking antes mencionado, los efectos conductuales en este corresponderían de ese 0.08% en adelante a estar menos alerta y sentirse bien (0.5%), reaccionar más lentamente y tener menos cautela (0,10%), tener un tiempo de reacción más lento (0,15%), la supresión de las habilidades sensoriomotoras (0,20%), el deterioro de habilidades motoras y limitación de la percepción (0,25%).

De acuerdo con Timberlake, Hopfer y Friedman (2007), citados por Hingson (2007), encontraron que estudiantes adolescentes en los 20 años al compararlos con adolescentes que nunca fueron a la universidad, presentan menos consumo de alcohol antes de ingresar a la universidad, pero este aumenta una vez llegan a la misma. Adicionalmente, los estudiantes con un mayor riesgo genético consumían más alcohol por cada episodio de consumo. De este modo, se evidencia que en un ambiente en el que se promueven comportamientos de consumo aumenta el comportamiento mismo del binge drinking (Hingson, 2007).

El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos del Ecuador (INEC, 2013) publicó que las personas entre 19 y 24 años son las que más consumen de bebidas alcohólicas y la cerveza es la preferida por quienes consumen licores.

Ecuador es el segundo país con menos consumo de alcohol de la región, sin embargo, en los últimos años se observa con mucha naturalidad el uso del alcohol en la Universidad Técnica de Babahoyo, en un porcentaje no investigado hasta la actualidad, el objetivo de este trabajo de investigación es determinar la relación que existe entre el consumo del alcohol y el nivel de

² Las físicas están asociadas al efecto negativo en el funcionamiento del cuerpo, como enfermedades como la cirrosis hepática y las mentales a problemas de la personalidad y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

rendimiento académico de las y los estudiantes de la escuela de Psicología de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo.

Por lo antes mencionado surge la necesidad de investigar en la Escuela de Psicología de la Universidad Técnica de Babahoyo: ¿Qué relación existe entre el consumo del alcohol, con el nivel de rendimiento académico en los y las estudiantes de la Escuela de Psicología de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo?

Tal problema, se analiza a partir de considerar como **objetivo:** Establecer la relación existente entre el consumo del alcohol con el nivel de rendimiento académico en los y las estudiantes de la Escuela de Psicología de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo.

Para tal propósito se determinan como objetivos específicos:

- Determinar las causas del consumo del alcohol en las y los estudiantes de la Escuela de Psicología de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo.
- Establecer los tipos de consumo del alcohol y la frecuencia del uso en las y los estudiantes de la Escuela de Psicología.
- Analizar los niveles de rendimiento académico de los y las estudiantes de la Escuela de Psicología.

DESARROLLO

Bases teóricas en el consumo del alcohol

Según la Organización Mundial de la Salud (2014), el alcohol es una sustancia psicoactiva capaz de generar una dependencia. Las bebidas alcohólicas han sido ampliamente utilizadas en diversas culturas desde hace mucho tiempo. El consumo dañino de alcohol causa un número importante de efectos en la salud, física, psíquica y social, que supone una carga social y económica para la sociedad. El alcohol es considerado una de las drogas más consumidas, muchas personas acompañan sus actividades sociales con el alcohol y es aceptado como un acompañamiento placentero de las relaciones y los encuentros sociales. Esta percepción del alcohol ha contribuido a extender su consumo, no sólo entre los adultos, sino también entre los jóvenes y los adolescentes, que se inician en edades muy tempranas.

Según Morris y Maisto, (2005) el alcohol afecta en el sistema nervioso central, en primer lugar los lóbulos frontales, los cuales regulan las inhibiciones, el control de impulsos, el razonamiento y el juicio. Posteriormente compromete las funciones del cerebelo, el centro de control motor y de equilibrio; y finalmente, afecta la médula espinal y la médula oblongada, las cuales regulan las funciones involuntarias del cuerpo.

Martínez y Rábano (2002), además de afirmar que en el consumidor crónico se dan algunas alteraciones de las funciones superiores; plantean que se presentan lesiones en la células nerviosas y que el peso del cerebro de un alcohólico de muchos años pesa mucho menos que el de un no alcohólico. Esta afirmación se sustenta desde la investigación de Lezak, (1995), Welsh y Pennington (1988), citados por De Bellis, Clark, Beers, Soloff, Boring, Hall, Kersh y Keshavan (2000) pues los autores describen una correlación entre el hipocampo y la integridad de las funciones de la memoria, en las que se incluye el almacenamiento, la recordación, el aprendizaje de memoria, la memoria de material verbal con contexto, y la memoria espacial.

Adicionalmente, Ballie (2001), citado por Morris y Maisto (2005), afirma que el sistema nervioso se ve especialmente afectado por el alcohol durante la adolescencia, pues a los 21 años existen áreas del encéfalo que aún no se han desarrollado completamente y resultan vulnerables a los altos niveles de intoxicación etílica. Profundizando en este aspecto, Eichenbaum (1999) y Squire (1992), citados por Nagel, Schweinsburg, Phan, y Tapert (2005), afirman que el hipocampo es una de las estructuras adolescente.

Así, la plasticidad cerebral se ve notablemente reducida y la actividad del receptor NMDA, causando finalmente fallas en las funciones neurotrópicas (De Bellis, 2000). Un estudio posterior, realizado por Nagel, Schweinsburg, Phan y Tapert (2005), replican y buscan ampliar los hallazgos del estudio de De Bellis (2000). Como base de la comprensión de este estudio, se entiende que las implicaciones neuro-maduracionales y cognitivas del uso crónico de alcohol durante la adolescencia, así como las anormalidades neuronales y funcionales relacionadas con el consumo desproporcionado de alcohol son causas que limitan las oportunidades sociales, educativas y laborales.

A pesar que White y Swartzwelder (2004), citados por De Bellis et al. (2000), afirman que la adolescencia puede ser un periodo particularmente vulnerable en relación a la disfunción hipocámpal y neurocognitivo; el estudio de Nagel, (2005) reveló, y en contraste con el estudio

de De Bellis (2005), que no hay una relación significativa entre las características del consumo de alcohol como la edad del inicio del consumo regular o los años que lleva consumiendo regularmente, con el volumen del hipocampo.

Los resultados revelaron que los adolescentes con desórdenes en el consumo de alcohol (AUD) si bien tienen el hipocampo izquierdo más pequeño que aquellos adolescentes que no tienen este tipo de desórdenes; no se puede afirmar que hay una relación directa entre el volumen del hipocampo y el consumo de alcohol.

Por otro lado, Morris y Maisto (2005) afirman que los efectos psicológicos del alcohol, están sujetos no solo al individuo, al ambiente social y a las actitudes culturales, sino también a la cantidad, velocidad y frecuencia con que se consume. El consumo prolongado, la intoxicación, puede llegar a afectar la recuperación global de los recuerdos y provocar lagunas. Adicionalmente, hace a la gente menos consciente y disminuye el interés en las consecuencias negativas de sus acciones; para relajarse o mejorar su estado de ánimo.

De acuerdo con Steele y Josephs (1990), el alcohol se experimenta subjetivamente como estimulante al inhibir los centros del encéfalo, los cuales rigen el juicio crítico y la conducta impulsiva; creando como efecto que la gente se sienta más valiente, menos inhibida, más espontánea y más alegre (Morris y Maisto, 2005).

El consumo del alcohol, ha sido reconocido como un factor de integración social y favorecedor de la convivencia. El alcohol es una de las drogas, que por su fácil acceso y su poderosa propaganda que recibe, se ha convertido en un verdadero problema social en casi todos los países y en todas las edades a partir de la adolescencia.

El alcohol es la droga más ampliamente empleada por los jóvenes, especialmente los universitarios. Quizás mucha gente piensa que mientras no se conviertan en alcohólicos típicos, las consecuencias de beber frecuentemente y en altas dosis no son tan alarmantes, pero los estragos del alcohol pueden ser graves y muchos de ellos irreversibles. El alcoholismo es una enfermedad crónica, progresiva y a menudo mortal; es un trastorno primario y no un síntoma de otras enfermedades o problemas emocionales.

Frecuencia del consumo de alcohol

La frecuencia del uso de droga tiene que ver con la tolerancia de la sustancia en el cuerpo de la persona (OMS 2009), en los que los individuos presentan menor sensibilidad a ella. Así, la dosis habitual de la sustancia produce menos efectos, con lo que se necesitan dosis más altas para producir los mismos efectos.

Sin embargo, pese a lo que se cree, se puede desarrollar tolerancia sólo hacia algunos efectos de una sustancia y no hacia todos; incluso desarrollar tolerancia a algunos efectos y sensibilización a otros, es decir, en el caso del alcohol una persona puede tardar más en emborracharse, necesitar más dosis, pero ser igual o más sensible a otros efectos, como la resaca, por una peor metabolización.

Milton Rojas (2006), refiere que según Goodman y Gilman (1995), son varios los tipos de tolerancia: *aguda*, *invertida (sensibilización)*, *cruzada* (García y López, 2001).

La adolescencia es la etapa del desarrollo humano, de mayor riesgo para el uso de sustancias. Dadas las características de la edad, tienden a probar y experimentar el consumo de sustancias estimulantes con el riesgo de iniciar el consumo de otras drogas. La OMS (2005) reportó que el consumo total de alcohol en todo el mundo era igual a 6.13 litros de alcohol puro en personas de 15 años de edad, alrededor 2.5 millones de personas mueren anualmente por el uso nocivo del alcohol, señala que la edad, el sexo y otras características biológicas del consumidor determinan los distintos grados de riesgo.

Indican además que según la OMS (2011) el consumo de alcohol ocupa el tercer lugar mundial entre los factores de riesgo de enfermedades y discapacidad; en el Pacífico Occidental y las Américas ocupa el primer lugar y en Europa el segundo.

Tipos de bebidas alcohólicas

Las bebidas alcohólicas son bebidas que contienen etanol (alcohol etílico) en su composición. La cantidad de alcohol de una bebida alcohólica viene definida por volumen o grado de alcohol (así, una graduación de 13,5° equivale a un 13,5% en volumen de alcohol, es decir 13,5 ml de etanol en cada 100 ml de vino).

Un factor que va a determinar los efectos en el SNC y en la conducta, es el tipo de bebida alcohólica que se ingiera, ya que difieren en la concentración de alcohol que contienen. Así que a continuación se mencionan los principales tipos de bebidas alcohólicas y sus componentes

básicos. Las bebidas alcohólicas se pueden clasificar en dos grupos según el proceso de elaboración: las bebidas fermentadas y las bebidas destiladas³ (Rodríguez y Magro, 2013).

Causas del consumo de alcohol

Lo perjudicial de un uso continuo del alcohol, va a terminar en una dependencia alcohólica o en el alcoholismo que al igual que otros trastornos por uso de sustancias, tiene un origen multicausal. La mayoría de los jóvenes toman bebidas alcohólicas (AMAGUA 2013) por factores como: los efectos farmacológicos del alcohol con efectos como: euforia, sedación, desinhibición y analgesia, falta de autonomía deficiente autocontrol, baja autoestima.

García del Castillo, indica factores más específicos al abarcar distintas facetas que pueden afectar a la explicación del problema del uso de drogas en general asociados a:

- a) Factores individuales en donde encierra a los genéticos, biológicos-evolutivos y psicológicos.
- b) Factores familiares, sociales y culturales que incluyen a los grupos de iguales, la familia, la escuela y la comunidad
- c) Factores ambientales/contextuales

Del mismo modo, en su investigación sobre el consumo de alcohol en jóvenes, (Gil, 2008) afirma que: entre los factores personales, relativos a las actitudes hacia el alcohol o que se corresponden con rasgos de la personalidad de los sujetos; el consumo abusivo se encontraría relacionado con el bajo nivel de información sobre el alcohol y con el mantenimiento de actitudes positivas por parte de los jóvenes, basadas en las ideas de que el alcohol no trae grandes riesgos y favorece la diversión facilitando las relaciones sociales.

Es muy frecuente que el consumo de alcohol esté asociado con algún tipo de trastorno psicológico, muchas veces sin poder determinar cuál fue primero, el consumo o el trastorno. Los más comunes están la insatisfacción personal, depresión y la ansiedad y dicho consumo se lleva a cabo para aliviarlo (Becoña, 2002; Muñoz, 2000).

A nivel escolar, el abandono a los estudios aumenta el abuso del consumo de alcohol, el fracaso académico, falta frecuente a clases sin motivos justificados, no tener buenas relaciones con algunos profesores del centro de enseñanza, bajo rendimiento académico, bajo apego a la institución educativa. Según algunas investigaciones, el factor social es predominante cuando se habla de consumo de alcohol, ya que los amigos, las parejas y los grupos pequeños se convierten en una influencia predominante.

Consumir alcohol hace parte de la selección y socialización entre amigos, puesto que debe existir aprobación por parte de los otros, evitando la exclusión social por parte de quienes lo consumen (Donovan, 2004; Henry, Slater y Otting, 2005).

Efectos del consumo del alcohol

Los efectos del consumo de alcohol varían según las personas y las cantidades ingeridas.⁴ Los principales factores son:

- La edad: las personas con menos edad y que se encuentran en un proceso de desarrollo físico y hormonal son más susceptibles de una intoxicación (la dosis letal de etanol en los adultos se estima que se encuentra entre los 5 y 8 g/Kg. de peso, mientras que para los niños es de 3 g/kg. de peso).
- El peso: evidentemente las personas con menor peso toleran menos cantidad de alcohol que las de mayor peso.
- El sexo: las mujeres toleran menor cantidad de etanol en su cuerpo que los hombres.

También depende de otros factores como ingerir alcohol con el estómago lleno, es decir después de alguna comida, va a dificultar la intoxicación, igual que el beber de una forma más pausada y con tragos cortos y espaciados en el tiempo. Dependiendo de la cantidad de etanol que se tenga en la sangre se van a ir produciendo diversos efectos que se han encuadrado en 7 estados en el proceso de la ingesta alcohólica: sobriedad, euforia, excitación, confusión, estupor, coma, muerte.

³ Bases de la alimentación humana. Victor Manuel Rodríguez Rivera; Ederne Simón Magro. Ed. Netbiblo (2013).

⁴ (<http://www.infodrogas.org/inf-drogas/alcohol?start=1noviembre> 2013).

Consecuencias del consumo del alcohol

- **Sistemas y Órganos:** problemas hepáticos. La ingesta de alcohol, aunque no sea de forma abusiva y continuada, provoca la acumulación de grasa en el hígado, provocada por la metabolización del etanol en este órgano, que puede llegar a ocasionar complicaciones hepáticas e incluso cirrosis. Problemas hematológicos o de la sangre. El consumo de alcohol produce un déficit en el sistema inmunitario, lo que provoca mayor número de infecciones, también suelen aparecer mayor número de anemias en las personas alcohólicas.
- **Problemas gastrointestinales.** El consumo de alcohol puede provocar gastritis y úlceras de estómago, al ser un irritante de las paredes gastrointestinales. También puede provocar estreñimiento o diarreas porque se ve afectada la motilidad y la secreción intestinal.
Problemas sexuales y reproductores. Aunque en un principio parezca que aumenta el deseo sexual, el consumo abusivo de alcohol provoca una alteración en los órganos reproductores que puede ocasionar impotencia en los hombres y alteración en la regla o la menstruación en la mujer, que puede llegar incluso a la esterilidad.
- **Trastornos del sistema nervioso central.** Según Morris y Mastio (2009). El alcohol afecta directamente al sistema nervioso produciendo daño cerebral, amnesia y pérdida de memoria, también puede provocar psicosis y demencias provocadas por un consumo continuado y abusivo. Se producen alteraciones de sueño, haciendo que el dormir sea de una forma discontinua, con periodos de despertar y agitación a lo largo de la noche. También afecta a la respiración, provocando periodos de baja ventilación.

Tipos de consumo.

- Uso o consumo de riesgo.
- Abuso o consumo perjudicial.
- Dependencia.

El consumo de alcohol por estudiantes universitarios afecta u rendimiento académico, por tal razón nos detenemos en la especificidad de tal asunto.

El rendimiento académico: consideraciones

La educación es un hecho intencionado y, en términos de calidad de la educación, todo proceso educativo busca permanentemente mejorar el rendimiento del estudiante. En este sentido, la variable dependiente clásica en cualquier análisis que involucra la educación es el rendimiento académico, también denominado rendimiento escolar. Es un nivel de éxito en la universidad, en el trabajo.

El problema del rendimiento académico se entenderá de forma científica cuando se encuentre la relación existente entre el trabajo realizado por los profesores y los estudiantes, de un lado, y la educación (es decir, la perfección intelectual y moral lograda por éstos) de otro, al estudiar científicamente el rendimiento, es básica la consideración de los factores que intervienen en él. Por lo menos en lo que a la instrucción se refiere, existe una teoría que considera que el buen rendimiento académico se debe predominantemente a la inteligencia de tipo racional sin embargo, lo cierto es que ni siquiera en el aspecto intelectual del rendimiento, la inteligencia es el único factor. Al analizarse el rendimiento académico, deben valorarse los factores personales, ambientales como la familia, la sociedad, las actividades extracurriculares y el ambiente estudiantil, los cuales están ligados directamente con nuestro estudio del rendimiento académico.

Además el rendimiento académico es entendido como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. De la misma forma, ahora desde una perspectiva propia del estudiante, se define el rendimiento como la capacidad de responder satisfactoriamente frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos. Este tipo de rendimiento académico puede ser entendido en relación con un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado grupo de conocimientos o aptitudes.

El rendimiento académico como concepto y tema de estudio es dinámico y estático, pues responde al proceso de aprendizaje y se objetiva en un producto ligado a medidas y juicios de valor, según el modelo social vigente (García y Palacios, 1991: 17).

A continuación se realiza una revisión de la literatura sobre la conceptualización del tema. Los estudios realizados sobre el rendimiento académico permiten vislumbrar tres formas:

- 1) como un resultado expresado e interpretado cuantitativamente.
- 2) como juicio evaluativo -cuantificado o no- sobre la formación académica, es decir, al proceso llevado a cabo por el estudiante.

3) de manera combinada asumiendo el rendimiento como proceso y resultado, evidenciado tanto en las calificaciones numéricas como en los juicios de valor sobre las capacidades y el 'saber hacer' del estudiante derivados del proceso y, a su vez, teniendo en cuenta aspectos institucionales, sociales, familiares y personales de los estudiantes, los cuales afectan y son afectados en la dicotomía éxito o fracaso académico.

En el primer grupo se encuentran autores como Tonconi (2010) quien define el rendimiento académico como el nivel demostrado de conocimientos en un área o materia, evidenciado a través de indicadores cuantitativos, usualmente expresados mediante calificación ponderada en el sistema vigesimal y, bajo el supuesto que es un grupo social calificado el que fija los rangos de aprobación, para áreas de conocimiento determinadas, para contenidos específicos o para asignaturas.

Comprensión alcanzada en el proceso, por un estudiante. El nivel de esfuerzo no es directamente proporcional con el resultado del mismo, así como la calidad del proceso llevado por él no puede verse reflejada en las notas obtenidas; ahí radica la importancia de concebir un concepto más amplio que corresponda e involucre el proceso del estudiante y sus condiciones socioeconómicas.

En el segundo tipo de estudios se encuentran autores Reyes (2003) y Díaz (1995), los cuales tienen en cuenta el proceso que pone en juego las aptitudes del estudiante ligadas a factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación para lograr objetivos o propósitos institucionales preestablecidos. Tal proceso técnico-pedagógico ó de instrucción-formación" se objetiva en una calificación resultante expresada cualitativamente.

Otros autores como Giraldi (2010), Bentacur (2000) y Romano (2007) abordan ciertos aspectos conscientes e inconscientes que inciden en el desempeño del estudiante. Este tipo de estudios es netamente cualitativo y se fundamenta en la psicología de orientación psicoanalítica. Por otra parte y de acuerdo con Navarro (2003: 2) en cuanto a que abordar el tema del rendimiento académico no puede concebirse desde una perspectiva unilateral, en el tercer tipo de definiciones se articulan horizontalmente las dos caras de rendimiento: proceso y resultado.

Es el caso de Chadwick (1979) quien considera que el rendimiento académico debe concebirse tanto cuantitativamente, cuando mide lo que arrojan las pruebas, como en forma cualitativa, cuando se aprecian subjetivamente los resultados de la educación. La última perspectiva se identifica con el presente estudio.

Así, si bien el proceso de enseñanza-aprendizaje posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período que se expresa en una sola calificación global, en ella influyen diversos factores, psicosociales, biológicos y familiares, además de las experiencias de aprendizaje y la calidad de la enseñanza brindada. El resultado se expresa no sólo en notas sino también en acciones entendidas como lo que efectivamente el estudiante logra hacer con lo aprendido. Como lo diría Chadwick (1979) el rendimiento académico es la expresión de capacidades y características psicológicas del estudiante que se actualizan a través de un proceso de aprendizaje.

Moliner (2007) se refiere al concepto rendimiento del Latín *relatio*, referido al producto ó utilidad dado por una cosa en relación con lo que consume, cuesta, trabaja; mientras que en el segundo se encuentra en una de las definiciones la proporción entre el producto o el resultado obtenido y los medios utilizados.

En cuanto al significado de proceso Moliner (2007) lo sitúa viniendo del Latín *processus* y referido a desarrollo o marcha de una cosa y en una de las definiciones de la Real Academia Española se encuentra acción de ir hacia adelante. Este significado aplicado al aprendizaje y la formación de un individuo se refiere a la manera continua de lograr conocimiento, el cual siempre será susceptible de ser ampliado, revisado, rebatido y de constituirse en objeto de nuevas interpretaciones. Siguiendo el orden de las consideraciones, académico según Moliner (2007) es un adjetivo que se aplica a los estudios o títulos cursados u obtenidos en centros de enseñanza oficial superior y la Real Academia Española entre las definiciones se encuentra perteneciente o relativo a los centros oficiales de enseñanza relacionando lo académico, entre otras acepciones, a un título.

En este contexto, las notas obtenidas por un estudiante en cada asignatura, representarían los peldaños que debería ascender para formarse como profesional. Dichos peldaños implican, en sí mismos, recorrer un camino o llevar a cabo un proceso de aprendizaje que es avalado por la comunidad académica o los profesores que, como autoridad, consideran a un estudiante competente -o nó-. Después de desagregar los elementos que integran la concepción de rendimiento académico, en términos globales, se destacan dos elementos; primero, la relación que existe entre un proceso realizado por un estudiante y segundo, los logros tangibles que se

pueden alcanzar: una nota obtenida en un curso, un cierto nivel de sus saberes, el promedio de las notas de un semestre académico, el título profesional, entre otras. Para llegar a la definición de rendimiento académico en esta investigación como: la relación entre el proceso de aprendizaje, que involucra factores extrínsecos e intrínsecos al individuo, y el producto que se deriva de él, expresado tanto en valores predeterminados por un contexto sociocultural como en las decisiones y acciones del sujeto en relación con el conocimiento que se espera obtenga de dicho proceso.

Abreviando, el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en una tabla imaginaria de medida para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación.

Sin embargo, en el rendimiento académico, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo, etc., y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, las actividades que realice el estudiante, la motivación. El rendimiento académico o escolar parte del presupuesto de que el alumno es responsable de su rendimiento. En tanto que el aprovechamiento está referido, más bien, al resultado del proceso enseñanza-aprendizaje, de cuyos niveles de eficiencia son responsables tanto el que enseña como el que aprende.

Características del rendimiento académico

Después de realizar un análisis comparativo de diversas definiciones del rendimiento académico, se puede concluir que hay un doble punto de vista, estático y dinámico, que encierran al sujeto de la educación como ser social.

Se considera que en el rendimiento académico, concluyen varios elementos que lo caracterizan:

- Es dinámico ya que el rendimiento académico está determinado por diversas variables como la personalidad, actitudes y contextos, que se conjugan entre sí. el rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno.
- Estático porque alcanza al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento, evidenciado en notas.
- El rendimiento está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración.
- El rendimiento es un medio y no un fin en sí mismo.
- El rendimiento está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función a los intereses y necesidades del entorno del alumno.

El rendimiento académico hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, terciario o universitario. Un estudiante con buen rendimiento académico es aquél que obtiene calificaciones positivas en los exámenes que debe rendir a lo largo de sus estudios.

En otras palabras, el rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo. También supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos. En este sentido, el rendimiento académico está vinculado a la aptitud.

En consonancia con esa caracterización y en directa relación con los propósitos de la investigación, es necesario conceptualizar el rendimiento académico.

La evaluación del rendimiento académico

La evaluación es un instrumento sumamente importante dentro del ámbito educativo. A partir de los años 90 se da un importante cambio en la concepción de la evaluación, pasando de estar centrada en los exámenes y calificaciones, para convertirse en un mecanismo de orientación y formación (Cerdeña, 2003). En la actualidad puede considerarse que la evaluación educativa, cumple cuatro funciones (Reátegui, Arakaki y Flores, 2001).

- Toma de decisiones: están referidas a la marcha del proceso pedagógico. Se decide, si un alumno debe pasar o no un curso, y continuar con su proceso de instrucción.
- Retroinformación: se busca conocer las debilidades y fortalezas del alumno en cuanto a sus logros.
- Reforzamiento: implica convertir a la evaluación en una actividad satisfactoria, mediante el reconocimiento de su esfuerzo y rendimiento.
- Autoconciencia: se busca que el alumno reflexione respecto a su propio proceso de aprendizaje, como entendimiento y, que elementos le están causando dificultades.

Dentro de este contexto, se consideran como muy importantes las pruebas de aprovechamiento o rendimiento, que son todas aquellas que buscan evaluar el nivel de habilidad o logro de un alumno luego de un proceso de instrucción (Aiken, 1996). Es decir, el propósito fundamental de estos instrumentos es la evaluación académica, que responde a la pregunta ¿Qué conocimientos o destreza ha adquirido el alumno tras un período de instrucción (Prieto y García, 1996). Basándonos en la propuesta de Pizarro, Clark y Allen (1987), la medición del rendimiento académico puede ser entendida, como una cantidad que estima lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación; es la capacidad del alumno para responder al proceso educativo en función a objetivos o competencias.

La evaluación del rendimiento de los estudiantes es un indicador sobre la calidad del sistema educativo. Podemos esperar que un sistema de calidad logre que los estudiantes alcancen niveles de desempeño suficientes en las diversas áreas evaluadas. Sobre la evaluación académica hay una variedad de postulados que pueden agruparse en dos categorías: aquellos dirigidos a la consecución de un valor numérico (u otro) y aquellos encaminados a propiciar la comprensión en términos de utilizar también la evaluación como parte del aprendizaje.

En el presente trabajo interesa la primera categoría, que se expresa en los calificativos universitarios. Las calificaciones son las notas o expresiones cuantitativas o cualitativas con las que se valora o mide el nivel del rendimiento académico en los estudiantes. Las calificaciones son el resultado de los exámenes o de la evaluación continua a que se ven sometidos los estudiantes. Medir o evaluar los rendimientos es una tarea compleja que exige del docente obrar con la máxima objetividad y precisión.

En el sistema educativo ecuatoriano, en especial en las universidades, la mayor parte de las calificaciones se basan en el sistema decimal, es decir de 0 a 10. Sistema en el cual el puntaje obtenido se traduce a la categorización del logro del aprendizaje.

En la Universidad Técnica de Babahoyo, tiene las siguientes políticas de evaluación.

- Se aplican las normas generales de evaluación que figuran en el Reglamento de Evaluación Académica de Pre Grado de la Facultad de Ciencias de Jurídicas, Sociales y de la Educación de la Universidad Técnica de Babahoyo.
- La asistencia es obligatoria, con inasistencia mayor al 15% estará desaprobandando el curso.

En todas las evaluaciones teóricas y prácticas de la asignatura se aplica el sistema decimal (sobre 10), la fracción 0.5 se considera punto a favor del estudiante solo en la nota final correspondiente al parcial y no en actividades del proceso, el redondeo de cifras se efectuará una vez promediadas todas las actividades y tareas cumplidas por los estudiantes en todo el proceso de aprendizaje durante el parcial. El alumno y alumna deberá obtener como mínimo de once (11) puntos para presentarse a examen final y veintiuno (21) para la acreditación de la asignatura. Son dos parciales, más un examen final y un examen de recuperación, cuando el régimen es anual. Actualmente en la escuela de psicología por resolución del Consejo Académico de la Facultad desde noviembre del 2012 se volvió al régimen semestral, y los estudiantes ante de la fecha antes citada continúan con el régimen anual.

El Art. 21 del Reglamento del Régimen Académico de la Universidad Técnica de Babahoyo establece que los resultados de la evaluación individual del estudiante para un componente educativo, luego de aplicar los criterios de evaluación definidos para ese componente, se documentarán mediante la atribución de una calificación en el sistema nacional.

Las calificaciones se asignan, sobre una base estadística, entre los estudiantes de una misma promoción que aprueban un componente *educativo*, cuya equivalencia cualitativa será de la siguiente manera:

- Sobresaliente De 9 a 10 puntos
- Muy buena de 8 a 8.99 puntos
- Buena 7 a 7.99 puntos
- Reprobado menos de 7 puntos

Para las diferentes calificaciones se aplicará el criterio estadístico de aproximación entero inmediato superior cuando sea igual o mayor a las cinco décimas. Por ejemplo, si el estudiante obtiene 8.3 su acreditación es 8, si su calificación es 8.6 su acreditación es 9.

La evaluación es un proceso sistemático y continuo, de retroalimentación del aprendizaje y la acreditación (cuantitativa) es la forma de certificar los conocimientos. Por promoción se entenderá al conjunto de estudiantes que hubieren aprobado un componente educativo (académico, laboral e investigativo) en un mismo año lectivo.

Factores vinculados al rendimiento académico

Son varios los factores o variables que pueden provocar que el rendimiento académico del alumnado sea de un nivel inferior o superior (Serrano, 2013).

I. Factores personales

- **Motivación**

Se podría definir como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993). La motivación del alumnado en el ámbito educativo está relacionada con las metas u objetivos académicos que se marque el alumno en su proceso de aprendizaje. La motivación será una u otra dependiendo de las metas que el alumno se haya propuesto.

Los alumnos motivados para conseguir una meta relacionada con los resultados, necesitará conseguir una nota que le ayude a comprobar sus capacidad por lo que realizarán el mínimo esfuerzo para asegurarse la calificación justa para aprobar; por este motivo serán personas con mayores dificultades para supera problemas porque relacionan los errores que obtiene con la falta de capacidad.

Por el contrario, los alumnos orientados a metas de aprendizaje, se implicarán más en las tareas escolares diarias lo que hará que aprendan más de los errores. En este caso ocurrirá lo contrario a lo mencionado en el párrafo anterior, ya que serán capaces de superar los problemas y no rendirse a la primera de cambio consiguiendo sus propósitos.

Brengelmann (1975) señala que la alta ambición de rendimiento, la evaluación del rendimiento y otras actitudes positivas correlacionan con un buen rendimiento.

- **Inteligencia y aptitudes**

Podemos apreciar que existe una estrecha relación entre la inteligencia y las aptitudes del alumnado con respecto a su rendimiento. Por este motivo, un alumno con un nivel de inteligencia mayor y unas aptitudes adecuadas será capaz de obtener un mayor rendimiento.

Existen varias teorías que relacionan los conceptos anteriores. Estas teorías parten de tres planteamientos fundamentales: biológico, psicológico y operativo (Hernández, 1991; Vernon, 1982). El planteamiento biológico parte del concepto de inteligencia como la capacidad de adaptación al medio. En el planteamiento psicológico la inteligencia es la capacidad de aprender del individuo. El planteamiento operativo describe la inteligencia como el conjunto de conductas que se pueden observar y evaluar a través de los tests.

Tanto la inteligencia como la aptitud son dos factores personales lo cuales debemos diferenciar ya que no se trata del mismo concepto.

Vega (1986) define las aptitudes del individuo como las disposiciones psicológicas estables que permiten a los individuos la realización de una serie de actividades Por tanto, la inteligencia y las aptitudes que pueda tener el alumnado caracterizaran su rendimiento académico, ya que todas las actividades y tareas que realiza el alumno en el aula llevan aparejados procesos cognitivos.

- **Autoconcepto**

El autoconcepto según González-Pienda (1998) es un conjunto de autopercepciones las cuales contienen dos tipos de información acerca de uno mismo e interaccionan entre sí. Por un lado, la información descriptiva, es decir, el sujeto se describe a sí mismo. Por otro lado, la información evaluativa, la autoestima.

Por tanto el autoconcepto académico sería la imagen que el alumno forma de sí mismo a partir del rendimiento académico y sus capacidades (González, 2003).

Teniendo en cuenta la descripción del concepto, podríamos destacar la relación que existe entre el autoconcepto y el rendimiento académico. A este respecto, González-Pienda (1996) afirma que la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento pueden ser inmediata, mientras que la incidencia del logro académico sobre el autoconcepto se encontrará vinculada a la elaboración cognitivo-afectiva del propio concepto.

- **Hábitos, estrategias y estilos de aprendizaje.**

Para analizar la implicación de estos factores personales en el rendimiento académico del alumnado veremos la diferencia que existen entre los diferentes conceptos.

Hábito de aprendizaje, más comúnmente conocido como hábito de estudio, es la forma de conducta adquirida, consciente o inconscientemente, por la repetición de actos relacionados con las técnicas de aprendizaje, siendo estas actividades visibles, operativas y manipulables implicadas en el proceso de aprendizaje (González, 2003).

Beltrán (1996) define el estilo de aprendizaje como la forma, diversa y específica de captar la información y de enfrentarse a la solución de las tareas.

Estrategia de aprendizaje es una regla o procedimiento que permite tomar decisiones en cualquier momento del proceso de aprendizaje (Beltrán, 1996). Analizando los términos

anteriores, podemos decir que el rendimiento académico del alumnado estará influenciado por estos tres conceptos. Dependerá del hábito de estudio, el estilo de aprendizaje y de la estrategia que siga el alumno, el nivel adquirido por el mismo en sus tareas escolares diarias, lo que repercutirá directamente en su rendimiento académico.

II. Factores escolares

- **Rendimiento anterior**
El rendimiento anterior es la variable que está relacionada con la el proceso de aprendizaje del alumnado en el ámbito académico. Si el rendimiento académico que ha tenido el alumno a lo largo de su vida educativa no ha sido el adecuado, en un futuro el rendimiento obtenido por dicho alumno será bajo incluso llevándolo al fracaso escolar descrito anteriormente.
En la actualidad, como explicación al bajo rendimiento académico del alumnado, hacen referencia a los conocimientos previos y el nivel educativo que tenía el alumno antes de su bajo rendimiento académico. Por tanto, si el nivel que ha ido obteniendo el alumno a lo largo del periodo educativo no ha sido el adecuado, le llevará a obtener un menor rendimiento.
- **Clima escolar**
Los diferentes estudios que se han realizado con respecto a la relación entre el clima escolar y el rendimiento académico han tenido como base la eficacia escolar. Por este motivo y tras varias investigaciones, se ha llegado a la conclusión de que el clima escolar es importante en el rendimiento académico del alumnado, aunque no tiene una importancia tan relevante como el factor escolar anterior.
Stern (1963) identifica seis factores a tener en cuenta para optar a un buen clima escolar, sobre todo en el ámbito de secundaria y superior: orientación intelectual, eficacia social, juego y diversión, cordialidad, fuerza y dominancia y sumisión.

III. Factores sociales

- **Factores socio-ambientales**
Las variables socio-ambientales del alumnado que tienen repercusión en el bajo rendimiento académico del son muy distintas pero todas ellas tienen relación entre sí y puede actuar de forma conjunta o separada. La ubicación del centro educativo o la localidad del mismo son factores que están relacionados con la efectividad de la escuela. Sin embargo, la mayoría de los estudios hacen referencia al medio rural/urbano como factor determinante del rendimiento académico y no se presentan otro tipo de indicadores que permitan mediar las características de localización de la escuela (González, 2003).
Marchesi (2003) afirma que el contexto socio cultural no sólo influye en los resultados que obtenga el alumnado sino que también influirá en la cultura, las relaciones profesores y familia con los alumnos e incluso en la organización y funcionamiento del centro. Por este motivo, si las condiciones socio-ambientales no son favorables, y otras variables condicionantes del rendimiento académico como es el profesor, familia y centro se ven afectadas, el rendimiento que obtendrá el alumno no será el adecuado.
- **Factores familiares**
Como hemos ido mencionando anteriormente, las causas del bajo rendimiento y del éxito o el fracaso escolar también hay que buscarlas fuera del centro educativo en aspectos más cercanos al alumno relacionados con el nivel académico obtenido.
Estos factores son los familiares, muy importantes en la vida cotidiana del alumno y por tanto causa directa de su rendimiento en el ámbito educativo.
A continuación iremos analizando algunos de los aspectos familiares más importantes que repercuten en el rendimiento académico (Ruiz de Miguel, 2001)
- **Nivel socioeconómico familiar**
Este es uno de los factores más estudiados e investigados por los especialistas preocupados por las desigualdades sociales y una educación de calidad.
Se ha dicho que aquellos alumnos pertenecientes a familias más desfavorecidas económicamente son inferiores en capacidades intelectuales, siendo su ritmo de trabajo y el nivel de concentración muy bajo para la realización de tareas (Ladrón de Guevara, 2000).
La procedencia socioeconómica puede considerarse, por tanto, uno de los factores explicativos del bajo rendimiento ya que los alumnos procedentes de hogares en desventaja social y cultural están menos preparados (Ruiz López, 1992) lo que acentúa la posibilidad de obtener un rendimiento escolar por debajo del esperado.
Bronfenbrenner (1986) señala que se pueden acotar o delimitar el estilo de vida, los valores, actitudes y el nivel de vida de las familias estudiando las características socioeconómicas del entorno que les rodea. Por este motivo, cuanto más bajas son las posibilidades económicas, mayor es la probabilidad de que los padres muestren desinterés por las tareas académicas de

los hijos y como consecuencia no estimulen, ayuden ni motiven al alumno, el cual verá disminuido su rendimiento académico.

Sin embargo, no todos los autores están de acuerdo con la

Sin embargo, no todos los autores están de acuerdo con la relación que existe entre el rendimiento y el nivel económico de la familia, ya que hay quien piensa que si se controla la inteligencia, el nivel social no tiene influencia sobre las calificaciones (Carabaña, 1979).

- Nivel educativo de los padres

El nivel de formación de los padres es una variable la cual permite conocer el entorno en el que se mueve el alumno, así como la vida cultura y oportunidades para el aprendizaje que éste le ofrece. Todos estos aspectos desempeñan un papel decisivo en la inteligencia y rendimiento escolar de los alumnos, no sólo por la posición económica y cultural que conlleva pertenecer a un nivel social, sino por los estímulos que se le ofrecen al alumno para el estudio, actitudes hacia el trabajo escolar y las expectativas futuras que se plantea (Pérez, 1981).

El nivel de formación engloba diferentes aspectos, por lo que dependiendo del nivel de educación de la familia estos aspectos alcanzarán diferentes niveles. Por este motivo, en una familia con un nivel de estudios medio-alto, las conversaciones, el vocabulario, el interés de los padres en el ámbito educativo, el apoyo y la preocupación por los hijos será muy diferente al de una familia de nivel formativo bajo. Lo anteriormente mencionado hará que cuanto mayor sea el nivel formativo de los padres y lo que esto conlleva, mayor será el rendimiento del alumno.

- Ambiente cultural

El ambiente cultural en el que se desarrolla el alumno en el seno familiar parece estar relacionado con el nivel de estudios que realizará posteriormente. Como hemos diferenciado anteriormente, en niveles medios y altos, es normal que los alumnos cursen enseñanza secundaria y superior; por el contrario, en un nivel cultural más bajo, lo normal es que los alumnos obtengan estudios primarios y FP, llegando en raras ocasiones a realizar estudios universitarios (Ruiz de Miguel, 2001).

Los padres pueden utilizar distintas vías con el fin de garantizar que los hijos obtengan una buena educación. Algunas de estas estrategias pueden ser: los conocimientos y la educación que poseen, la inversión en materiales más atractivos para el alumno como clases particulares, materiales, etc., con el fin de estimular al alumno en su desarrollo intelectual y escolar.

Parece ser que una mayor inversión económica en los recursos educativos atractivos para el alumno hace que se produzca un mayor desarrollo intelectual y escolar, y por tanto, un mayor rendimiento académico (Carabaña, 1982).

- Estructura familiar

La estructura familiar se suele definir atendiendo al número de hijos que hay en la familia. A mayor número de hijos, aumentará la posibilidad de que disminuya el nivel de rendimiento académico, debido a que al haber más miembros en la familia menores y con un nivel inferior de desarrollo, el clima intelectual del alumno se ve disminuido (Ladrón de Guevara, 2000).

- Clima familiar

El clima familiar se entiende como las actitudes, rasgos y comportamientos que caracterizan a la familia. El clima es importante debido a la relación que tiene con el trabajo escolar del alumno, y para valorarlo suele hacerse mención a los intercambios que se realizan en el seno de la familia y la relación que se establece entre la familia y el entorno (Gómez, 1992).

Los aspectos que definen un buen clima familiar de uno peor es el respeto, la comprensión, es estímulo, el alumno que crece en un clima así se siente integrado y adaptado a la familia, aceptando sus normas, valores y actitudes, lo que es importante para el desarrollo de actitudes positivas en el ámbito académico. Martínez (1992), quien define la posibilidad de gozar de un clima familiar que estimule el enriquecimiento intelectual y cultural está muy relacionado con el nivel socio-económico de la familia.

- Relaciones padres e hijos

La relación que existe entre padres e hijos puede considerarse uno de los factores determinantes del rendimiento académico del alumno. Esta relación influye en el rendimiento escolar y éste a su vez es una de las variables modulares más importantes de las relaciones paterno-filiales (Gutiérrez, 1984) considerándose incluso que el problema del fracaso escolar puede provocar la degradación del clima familiar.

- Interés de los padres

El interés de los padres en las tareas educativas del alumno hace que éstos tomen conciencia de su labor en el ámbito educativo lo que tendrá una repercusión en su rendimiento escolar.

Los padres muestran este interés a través de diferentes formas: el contacto con el centro educativo de sus hijos, creación de un buen ambiente de trabajo en casa, buena utilización del

tiempo de ocio, presión sobre los hijos para que realicen actividades de lectura y visitas culturales y ayuda en las tareas escolares (Gómez, 1992).

Si el alumno recibiera todo el apoyo y el interés por parte de los padres, podría obtener un mayor rendimiento académico.

- **Demandas y expectativas**

Según Martínez (1992) las aspiraciones educativas y culturales desarrolladas por el alumno dependen en su mayor parte de los estímulos que reciben del entorno que les rodea. Las aspiraciones serán mayores cuanto mayores sean estímulos. Esta variable también está relacionada con la clase social a la que pertenece la familia del alumno, por lo que se macarán unos logros u otros.

Una actitud indiferente de los padres respecto a la actitud del hijo en el ámbito educativo puede crearle un estado de inseguridad y un bajo nivel de autoestima lo que repercutirá en el rendimiento académico que obtenga (Martínez, 1992).

Conclusiones

En la Universidad Técnica de Babahoyo, se determinaron las relaciones que existen entre el consumo del alcohol y el nivel de rendimiento académico de las y los estudiantes de la escuela de Psicología de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales de la Educación.

Tal relación se analizó a partir de los factores personales y ambientales como la familia, la sociedad, las actividades extracurriculares y el ambiente estudiantil, los cuales se consideraron ligados directamente con el estudio del rendimiento académico.

Desde esa perspectiva el rendimiento académico es entendido como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación, en este caso en los estudiantes que forman la muestra del estudio, ante la capacidad de responder satisfactoriamente frente a estímulos educativos, según los objetivos o propósitos educativos.

Además, se determinaron las causas del consumo del alcohol por los estudiantes, lo cual permitió establecer la frecuencia del consumo de alcohol, según los tipos de bebidas alcohólicas, así como las causas, efectos y consecuencias del consumo del alcohol a partir de los tipos de consumo.

Al analizar los niveles de rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela de Psicología, se determinó que la evaluación es un indicador sobre la calidad del sistema educativo, y que existen factores que influyen en el rendimiento académico del alumnado, como los personales, escolares, sociales.

Bibliografía

- ALVAREZ Javier, Faasen Imar otros. 2008. Fenómenos Emergentes Relacionados Con Drogas, Un Manual Europeo Sobre La Función De Información Precoz Para Los Fenómenos Emergentes Relacionados Con Drogas. Editores: Pierre-Yves Bello, Laure Vaissade Valladolid, España.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. 2013. Guía de consulta de Iso criterios diagnósticos del DSM 5. Arlington, VA. American Psychiatric publinsing. Washington.
- ANDRADE OBREGÓN Laura María, MUÑOZ O María Liliana y RAMÍREZ ORTIZ Diana Catalina, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Psicología. 2009. Tesis, Relación entre el consumo de alcohol y el rendimiento académico en estudiantes de dos universidades de Bogotá.
- BANCO MUNDIAL. 2007. Por una educación de calidad para el Perú. Perú Books, Lima.
- BARRIENTOS JIMÉNEZ Elsa Julia, 2013, Investigación educativa, multiservicios RMD imaen corporativa SAC. Lima, Perú.
- BUGA LEÓN, Andrés. 2005. Evaluación del rendimiento académico. Introducción a la teoría de respuesta al ítem.
- CASCÓN, L. 2000. Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico.
- CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY. WORLD FACTBOOK. (CIA2006). (citado en internet). Recuperado el 17 de septiembre, 2010: <http://www.cia.gov/cia/publications/factbook/geos/co.html>
- CERVERA Giner, 2009, Drogodependencias: Clínica y Tratamiento psicodiológico. IV edición, Valencia España.
- CONSEJO NACIONAL DE CONTROL DE SUSTANCIAS ESTUPEFACIENTES Y PSICOTRÓPICAS. OBSERVATORIO NACIONAL DE DROGAS. 2013. Informe de

- investigación de la cuarta encuesta nacional sobre uso de drogas en estudiantes del nivel medio, de 12 a 17 años de edad. Quito, imprenta full color. Ecuador.
- COVADONGA RUIZ De Miguel. 2001. Factores familiares vinculados al bajo rendimiento, Revista Complutense de Educación, Volúmen 12 número1, 81 – 113.
- De Bellis, Clark, Beers, Soloff, Boring, Hall, Kersh y Keshavan. 2000. Hippocampal volume in adolescent-onset alcohol use disorders. Revista pub.Medic. May;157(5):737-44.US National Library of Medicine National Institutes of Health , New York.
- DEL CAMPO Torres Sheila Esther, Fombellida Valdés Magdenis Elizabeth, 2010.Universidad y prevención de conductas adictivas: un reto de la actual Educación Superior Cubana.
- ENRIQUEZ V. Relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima. 2000.
- GALABURRI M. 2005.La enseñanza del lenguaje escrito. Ediciones novedades educativas, México.
- GARCÍA DEL CASTILLO, José A. y LÓPEZ SÁNCHEZ Carmen. 2012. Estrategias de intervención en la prevención de drogodependencias, editorial Síntesis S.A. Madrid España.
- GARCÍA, JOFFRE, 2009, Tratado Sobre Drogas Psicoactivas Universidad de Guayaquil, Facultad de Ciencias Psicológicas. IV Edición Guayaquil.
- GIL, J. 2008. “consumo de alcohol entre enseñanzas secundarias: factores de riesgo y factores de protección. Revista de educación Nº 34 pp. 291-304.
- GISBERT CALABUIG Juan Antonio, VILLANUEVA CAÑADAS Enrique. 2005. Medicina legal y toxicología, Masson. Barcelona.
- HERNANDEZ SAMPIERI Roberto, FERNÁNDEZ COLLADO Carlos y otros. 2006, Metodología de la investigación, cuarta edición, Mc. Grauw Hill/interamericana editores S.A. DE C.V. M{ejico. D.F.
- <http://b3zkres.files.wordpress.com/2010/12/camacho-alejandro-el-alcoholismo-y-su-impacto-en-las-dinamicas-bio-psico-sociales.pdf> (3 de enero del 2015).
- <http://ocw.innova.uned.es/ocwuniversia/Educacion-Vial/efecto-de-alcohol-las-drogas-y-otras-sustancias-en-la-conduccion/cap4> NOVIEMBRE 2011
- http://wiki.elika.net/index.php/Bebidas_alcoh%C3%B3licas. Victor Manuel Rodriguez Rivera; Eurne Simón Magro. Ed. Netbiblo. 2013.Bases de la alimentación humana <http://ocw.innova.uned.es/ocwuniversia/Educacion-Vial/efecto-de-alcohol-las-drogas-y-otras-sustancias-en-la-conduccion/cap4>. (noviembre 2014).
- http://www.adicciones.org.mx/que_es_la_adiccion_a_las_drogas.php noviembre 2014
- <http://www.consumodedrogas.net/tratamiento-y-rehabilitacion/tratamientos-contras-las-> noviembre 2014
- http://www.elcomercio.ec/sociedad/Ecuador-alcohol-alcoholismo-INEC-bebidas_alcoholicas_0_960504085.html OCTUBRE 2013
- LEZA Losain,, 2010. FARMACOLOGÍA, Patología, Legislación, editorial Panamericana, Panamá.
- LOAIZA AGUILAR, Segundo Elenio. 2007. Proyecto de tesis: relación entre los estilos de aprendizaje y el nivel de rendimiento académico de los alumnos (as) del quinto grado de educación secundaria de la institución educativa “República Argentina” en el distrito de nuevo Chimbote en el año 2006. Para obtener el grado de maestro de educación con mención en docencia y gestión educativa. .Trujillo- Perú
- LÓPEZ IBOR Juan J. 2013. DSM-IV-TR: Manual de Diagnóstico y Estadístico De Los Trastornos Mentales. MASSON. Barcelona.
- Martínez Martínez A, Rábano Gutiérrez A. 2002, 35,efectos del alcohol etílico en el sistema nervioso, Rervista española patología, 163 7
- MEDLINE Plus. 2009. Tomado de <http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/002393.htm> Último acceso: 4 de septiembre de 2009.
- MEGÍAS, E. y RODRÍGUEZ, E. 2001. Medios de comunicación social y representaciones sociales sobre drogas. En S. Yubero (coord.), *Drogas y drogadicción. Un enfoque social y preventivo* . Cuenca: Servicio de Publicaciones de la UCLM.
- MEJIA MEJIA Elías, 2008, la investigación científica en educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima Perú
- MEJIA MEJIA Elías, 2012, operacionalización de variables educativas, primera edición, Unidad de Post Grado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima Perú
- MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO, 2006, Guía de Buena Práctica Clínica, uso y abuso de alcohol, Madrid , España.

- MONTALVO VILLALVA Iván, 2011, cuadernillo pedagógico de consulta N°1, el marco lógico y la elaboración de proyectos de investigación. Universidad Técnica de Babahoyo, Ecuador.
- MOÑINO GARCÍA, Miriam, 2012, tesis doctoral : factores sociales relacionados con el consumo de alcohol en adolescentes de la región de Murcia. Universidad d de Murcia. Departamento de Ciencias Socio Sanitarias, Área de Medicina Preventiva y Salud Pública, Facultad de Medicina.
- MORRIS G. Charles, MASTIO Alber A. 2009. Psicología General, décima tercera edición, Pearson Educación, México
- NASH N, GONZALEZ, J, HERNÁNDEZ L, BRAVO L, LÓPEZ A. 2014. Prevalencia en el consumo de alcohol en adolescentes. Revista psicológiacientífica.com ISSN: 2322-8644/volumen 16.
- ÑAUPAS PAITAN Humberto, MEJIA MEJIA Elías, y otros, 2013, metodología de investigación científica y elaboración de tesis, una propuesta didáctica para aprender a investigar y elaborar la tesis. Tercera edición. Centro de producción editorial e imprenta de la Universidad Nacional Mayor de San marcos, Lima Perú.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). 2014. Global status report on alcohol and health. Washington.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD, (OMS). 2008. Informe sobre salud en el mundo 2004. Recuperado el 17 de septiembre, 2010 de: <http://www.who.int/whr/2004/es>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD; LÓPEZ IBOR Juan J. 2013. CIE 10 décima revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades. Trastornos mentales y del comportamiento. descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico. Meditor. España.
- RIVERO HERRERA, José. 2007. Educación, docencia y clase política en el Perú. Asociación Gráfica Educativa Tarea, Lima. Primera edición, Lima..
- ROJAS VALERO, Milton. 2006, conceptos básicos y profundización del consejo psicológico y psicoterapia motivacional en drogodependencias, un enfoque cognitivo conductual, CEDRO. Lima Perú.
- SERRANO RUIZ, Lydia. 2013. La influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento académico, trabajo fin de master, Tutor: Miguel Pérez Valls. Universitat Almeriense. Almería.
- TOURON F. 2000. Factores del rendimiento académico. Universidad de Navarra. Madrid.

EDUCACIÓN PATRIOTICA EN LA ESCUELA

Prof. Lisset del Carmen Lezcano Sanz

Estudiante carrera de lengua extranjera Universidad de Sancti Spiritus - Cuba

RESUMEN

En el contexto actual la Educación en el siglo XXI en nuestras instituciones educacionales en Cuba en todos los niveles de enseñanzas, podemos ver un arduo trabajo que se desarrolla en transmitir a nuestros estudiantes desde los primeros grados de la enseñanza primaria hasta las universidades, la educación patriótica por parte de todos los docentes, jugando un papel determinante que a través de diferentes formas del proceso docente educativo y de aprendizaje, desde la clase, las actividades extra-escolares, visitas a instituciones culturales, siendo el objetivo de nuestro trabajo, visitas dirigidas a sitios históricas, para profundizar en la historia local, museos, instituciones sociales y culturales, la familia, la institución educativa unido a una estrecha vinculación y trabajo de educación a los padres, además contribuimos a formar valores que servirán para su futura formación como profesionales de bien, y con una correcta y elevada cultura general integral, que la escuela como principal centro de formación educacional en la comunidad y la familia interactúan en un amplio trabajo por mantener los logros alcanzados en nuestra Educación Cubana en este Siglo XXI.

Palabras claves: Educación, Escuela, Educación Patriótica, Familia, Comunidad, Museos, Instituciones Sociales y Culturales, Valores.

En nuestro trabajo exponemos varias formas en que desde la escuela primaria logramos trabajar con nuestros estudiantes para incentivar en el trabajo patriótico, vinculado escuela-familia-comunidad, y entre ellos juega un papel importante las instituciones sociales y culturales, entre ellos están los museos, sitios y lugares históricos, personalidades de la comunidad y el territorio que han contribuido en el quehacer diario en diferentes esferas de la ciencia, salud, docencia, deporte y la cultura y la familia unido a la escuela, y en la experiencia personal como profesora de Inglés en una escuela primaria el aprendizaje de los estudiantes es superior al ir elevando su preparación, formación de valores a través de la Educación Patriótica en la Escuela cubana en este siglo XXI.

- **¿Qué es un museo?**

Un **museo** (proviene del latín *musĕum*) es una institución pública o privada, permanente, con o sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y su desarrollo, y abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone o exhibe, con propósitos de estudio y educación

colecciones de arte, científicas, entre otros, siempre con un valor cultural, según el Consejo Internacional de Museos (ICOM). La ciencia que los estudia se denomina museología, la técnica de su gestión museografía y la administración de los mismos, museonomía.

Los museos exhiben colecciones, es decir, conjuntos de objetos e información que reflejan algún aspecto de la existencia humana o su entorno. Este tipo de colecciones, casi siempre valiosas, existen desde la Antigüedad: En los templos se guardaban objetos de culto u ofrendas que de vez en cuando se exhibían al público para que pudiera contemplarlos y admirarlos. Lo mismo ocurría con los objetos valiosos y obras de arte que coleccionaban algunas personas de la aristocracia en Grecia y en Roma; los tenían expuestos en sus casas, en sus jardines y los enseñaban con orgullo a los amigos y visitantes. Es en el Renacimiento cuando se da el nombre de "museo" tal y como lo entendemos hoy a los edificios expresamente dedicados a tales exposiciones. Por otra parte están las galerías de arte, donde se muestran pinturas y esculturas. Su nombre deriva de las galerías (de los palacios y castillos), que eran los espaciosos vestíbulos de forma alargada, con muchas ventanas o abiertos y sostenidos por columnas o pilares, destinados a los momentos de descanso y a la exhibición de objetos de adorno, muchas veces obras de arte.

Un museo en la actualidad es un establecimiento complejo que requiere múltiples cuidados. Suele estar dotado de una amplia plantilla de trabajadores de las más diversas profesiones. Generalmente cuentan con un director y uno o varios conservadores, además de restauradores, personal de investigación, becarios, analistas, administradores, conserjes, personal de seguridad, entre otros. Los expertos afirman que el verdadero objetivo de los museos debe ser la divulgación de la cultura, la investigación, las publicaciones al respecto y las actividades educativas. En los últimos años ha surgido la idea de las exposiciones itinerantes en las que museos de distintas ciudades aportan algunas de sus obras para que puedan verse todas reunidas en un mismo lugar.

Actualmente existen una gran variedad de museos: museos de arte, museos históricos, museos de cera, museos de ciencias y técnica, museos de historia natural, museos dedicados a personalidades y museos arqueológicos, por nombrar solo algunos.

- **La definición de un museo por parte del Consejo Internacional de Museos ICOM es:**

Artículo 2

Un museo es una institución de carácter permanente y no lucrativo al servicio de la sociedad y su desarrollo, abierta al público que exhibe, conserva, investiga, comunica y adquiere, con fines de estudio, educación y disfrute, la evidencia material de la gente y su medio ambiente.

(a) La definición anterior deberá aplicarse sin limitación alguna derivada de la naturaleza de su forma de gobierno, su carácter territorial, estructura funcional o la orientación de las colecciones de la institución a que se refiera.

(b) Además de las instituciones designadas como “museos” también califican las siguientes para los propósitos de esta definición:

- a. Sitios y monumentos naturales, arqueológicos y etnográficos, así como sitios y monumentos históricos de naturaleza museable que adquieran, conserven y comuniquen material de la gente y su medio;
- b. Instituciones que posean colecciones de o exhiban especímenes vivos de plantas y animales, como jardines botánicos y zoológicos, acuarios y vivarios;
- c. Centros de ciencia y planetarios;
- d. Galerías de arte no lucrativas; institutos de conservación y galerías de exhibición sostenidas permanentemente por librerías y centros de archivo;
- e. Reservas naturales;
- f. Organizaciones museales, ministerios, departamentos o agencias públicas internacionales, nacionales, regionales o locales que sean responsables de museos entendidos como en la definición dada en este artículo;
- g. Instituciones u organizaciones no lucrativas que lleven a cabo conservación, investigación, educación, capacitación y otras actividades relativas a museos y museología;
- h. Centros culturales y otras entidades que faciliten la preservación, continuación y gestión de recursos patrimoniales tangibles e intangibles (patrimonio vivo y actividad creativa digital)
- i. Tales otras instituciones que el Consejo Ejecutivo, previa consulta con el Comité Consultivo, considere poseedoras de algunas o todas las características de un museo o que apoye museos y personal profesional de museos mediante la investigación, educación y formación museológica.

▪ **¿Qué es la historia local?**

La historia local o también conocida como microhistoria es una corriente que puede caracterizarse como una práctica historiográfica con fuerte influencia antropológica y posmodernista, específicamente de Geertz. La microhistoria se ha propuesto estudiar fenómenos socio - antropológicos a una menor escala de observación del sistema como forma de poder analizar ciertos procesos más generales y caracterizarlos, según Carlos Ginsbur.

La Historia Local o microhistoria surge y se afianza con el objetivo de constituirse una alternativa para el trabajo del historiador y no pretende devenir en un nuevo paradigma. Efectivamente, la mayoría de los autores considerados representativos de esta línea historiográfica piensan a la microhistoria como una práctica, su método está relacionado primero y sobre todo con los minuciosos procedimientos que constituyen el trabajo del historiador. Se trata de un conjunto de procedimientos que brindan al historiador la capacidad de moverse en un terreno muy específico, enfocando la atención en un tema particular pero sin

perder de vista en el detalle los problemas más grandes. Hasta los problemas de gran alcance pueden verse beneficiados cuando se enfrentan desde un terreno muy específico. No constituye un cuerpo de proposiciones unificadas, ni una escuela, menos aun una disciplina autónoma, como se ha sugerido algunas veces. Surgida como una postura reaccionaria contra una situación crítica de la historiografía, la microhistoria se ha convertido en un importante espacio de debate y análisis sobre el estado actual de la ciencia historiográfica. En definitiva, aporta al historiador una serie de elementos que le permitirán captar, a través del análisis de los detalles, las relaciones y las conflictividades que componen el devenir histórico de las sociedades pero desde el punto de vista del sujeto individual de lo histórico. El carácter eminentemente empírico de la microhistoria es la causa de que no exista un conjunto de postulados teóricos en esta corriente. Y es justamente esta la primer problemática asociada a la microhistoria: la falta de desarrollo teórico. Algunos autores además concuerdan en que la carencia de un bagaje teórico sistematizado hace de esta línea de pensamiento un conjunto de técnicas de trabajo y no una teoría propiamente dicha que permita la retroalimentación del trabajo experimental. Se asimila esta falencia al hecho de que desde sus orígenes, la microhistoria buscaba acercarse a las experiencias más individuales. Ya que le interesa detectar lo que no se ve, y propone una reconstrucción del pasado a través de indicios y parcelas que sugieren los hechos, que deben ser interpretados por el historiador es que la corriente no tiene una, ortodoxia establecida a partir de la cual funcionar. Esta corriente pone el acento en redefinir los conceptos y profundizar el análisis de las herramientas y métodos existentes. La teoría debe ser una herramienta fundamental, componente necesario que guíe, explique y justifique los pasos de una investigación. Es necesaria una teoría que sea un elemento analítico para dar cuenta de los grandes problemas, sin quitarle al historiador la posibilidad de elección si desea moverse en un terreno muy específico, centrando su atención en un tema en particular, pudiendo descifrar problemas mayores en el transcurso de su trabajo. Es importante la presencia de una teorización en la cual las conclusiones puedan apoyarse y dar, en cierto modo, justificación, no solo a las interpretaciones construidas, sino también para explicar las elecciones efectuadas. Es claro que, a pesar de esta escasa teorización, la corriente ha sabido sortear los problemas que pudieran haberse producido, recurriendo a la ayuda de otras ciencias, o bien, centrando su atención en las relaciones obtenidas a partir del cambio de escala, con lo que nos muestra que realmente es una alternativa para el trabajo del historiador, sin desmerecer los intentos de sus representantes por reflexionar sobre estas cuestiones. Otro problema metodológico que acusa esta corriente historiográfica es el del cambio de escala de la observación. Se trata de un recurso esencial para la micro historia, que exigirá redefinir los conceptos tradicionales de contexto y estrategia. La propuesta microhistórica no consiste en ubicar los casos observados dentro de una ley existente sino lograr un enfoque que enriquezca el análisis social, a través del hallazgo de variables nuevas, más complejas, más dinámicas. Por otro lado, la decisión de reducir la escala de observación inevitablemente requerirá una redefinición de contexto. Se trata de evitar la forma tradicional de partir del contexto y llegar finalmente al documento. Recorrer el camino inverso dará lugar al

surgimiento de múltiples contextos que permitirán, a través de las operaciones experimentalmente adecuadas, descubrir las fallas en los relatos macro históricos existentes.

▪ **¿Qué son las instituciones sociales y culturales?**

La institución es definida como un sistema de pautas sociales, relativamente permanente y organizado que formula ciertas conductas sancionadas y unificadas con el propósito de satisfacer y responder a las necesidades básicas de una sociedad. Es decir, son comportamientos de una sociedad regulados, procesos estructurados mediante los cuales las personas llevan a cabo sus actividades. Las características generales de las instituciones son las siguientes:

- Tienen un origen social.
- Satisfacen necesidades sociales específicas.
- Las pautas culturales que informan una institución son impuestas y sus ideales son aceptados por la gran mayoría de los miembros de la sociedad.

Las instituciones se diferencian más o menos. Además de estas características, la sociología ha aislado y clasificado en tres categorías características distintas, comunes a las instituciones:

1. Los símbolos culturales: son señales de identificación, que sirven para advertir la presencia de una institución: estos símbolos pueden ser materializados o inmateriales: la bandera, el himno nacional, etc.
2. Los códigos de comportamiento: son reglas formales de conducta y tradiciones informales, propias de ciertos roles. Si bien existen códigos de comportamientos comunes a todas las personas generalmente son reconocidos, no hay ninguna garantía de que haya individuos que se desvíen de tales pautas.
3. La ideología: es un sistema de ideas interdependientes, compartidas por un grupo. Una ideología justifica un interés particular social, moral, económico o político del grupo y explica el universo en términos aceptable.

Las instituciones sociales son las grandes conservadoras y transmisoras de la herencia cultural, función que ejercen como consecuencia de su carácter, es decir, de que no dependen de ningún individuo o grupo. Los patrones institucionales viven a través de las personalidades individuales.

El proceso a través del cual de las instituciones retienen y transmiten la herencia cultural es, en esencia, el mismo que forma la personalidad. La cultura se transmite por interacción de un ambiente institucional.

- **La familia.**

La familia es un fenómeno histórico y debe ser considerada como un fenómeno social total. El resultado es que no puede hablarse teóricamente de la familia en general sino únicamente de tipos de familia tan numerosas como las religiones, las clases sociales y los subgrupos existentes en el interior de la sociedad global, dado el hecho de que en muchas sociedades un hombre puede tener varias esposas y muchos hijos, todos los cuales se consideran como miembros de una familia. En otras sociedades, una pareja vive con los familiares de la esposa. La pareja y los hijos se consideran, no como una familia distinta, sino como parte de un grupo mayor.

Entre los humanos hay familia porque hay matrimonio. El matrimonio es una relación estable de cohabitación sexual y domiciliar, entre un hombre y una mujer, la cual es reconocida por la sociedad como una institución domiciliar y educativa de la prole que pueda surgir. También se denomina matrimonio al rito mediante el cual la mayoría de las culturas sancionan la formación de esta relación estable relativa. El matrimonio tiene todas o algunas de las siguientes funciones:

- Establecimiento de una relación sexual; la satisfacción del erotismo.
- Domiciliaridad.
- División del trabajo del trabajo.
- Transmisión de la herencia patrimonial, jurídica de status y de poder.
- Transmisión de derechos entre conyugues.
- Creación de ligámenes nuevos interfamiliares.
- Reconocimiento público de la relación.

El matrimonio adopta formas diversas. Dos son fundamentales: la monogamia en la que él conyugue posee un solo esposo (a) en un momento dado y la poligamia en la que la pluralidad de esposos o esposas queda permitida la colectividad. La familia se considera como la unidad social básica, como la institución fundamental. Como un grupo social fundamental, la participación en la vida familiar genera una intensidad de emociones, de satisfacciones sexuales y de exigencias con respecto a nuestros esfuerzos y lealtad y a las funciones en lo que se refiere a la educación y al cuidado del niño. Ofrecer una definición sobre la familia es una tarea compleja debido a enormes variedades que encontramos y al amplio espectro de culturas existentes en el mundo. Familia es un grupo social de parentesco, en el que el acceso sexual está permitido entre los miembros adultos, en el que la reproducción ocurre legítimamente, el grupo es responsable frente a la sociedad del cuidado y educación de los hijos y es, además, una unidad económica, por lo menos de consumo.

A partir de esta definición se derivan las principales funciones de la familia:

- La regulación del comportamiento sexual.

- La reproducción a fines de crear descendencia.
- La socialización de los hijos.

Tales funciones son generalizadas y explican el carácter de la universalidad de la familia. Los estudios realizados conllevan a distinguir los siguientes tipos de familia:

1. La familia nuclear: es la unidad familiar básica que se compone de esposo (padre), esposa (madre) e hijos. Estos últimos pueden ser la descendencia biológica de la pareja o miembros adoptados por la familia.
2. La familia extensa: se compone de más de una unidad nuclear, se extiende más allá de dos generaciones y está basada en los vínculos de sangre de una gran cantidad de personas, incluyendo a los padres, niños, abuelos, tíos, tías, sobrinos, primos y demás.
3. La familia compuesta: descansa en el matrimonio plural. En la poligamia, un hombre y varias esposas, la forma de familia compuesta más frecuente y generalmente la más popular, el hombre desempeña el papel de esposo y padre en varias familias nucleares y las une por tanto en un grupo familiar más amplio.

- **La institución educativa**

Al igual que la institución familiar, la educación es la institución social está orientado a la formación, transmisión y comunicación del conocimiento, de las habilidades y valores de la sociedad han visto el importante rol que juega la familia. Los grupos primarios y secundarios en el proceso de socialización y educación de niños, jóvenes y adultos, indicando con esto que la educación no se limita a la escuela. En el trayecto de la historia, el conocimiento ha transformado a la sociedad y a la economía. El conocimiento es el único recurso significativo. Los adicionales factores de la producción: La tierra, el trabajo, y el capital no han desaparecido, pero han pasado a ser secundarios. Hoy se está aplicando el conocimiento al conocimiento. Este es el tercer paso y tal vez el último en la transformación del conocimiento. El conocimiento cambia fundamentalmente la estructura de la sociedad; crea una nueva dinámica económica. Crear una nueva política través de la educación, las personas han obtenidos innumerables logros sociales relacionados con la movilidad, el ascenso, progreso social, mejores ingresos, con lo cual se contribuye al desarrollo y a la realización personal. Pero además, la educación formal integra a la los individuos política y socialmente dentro de la cultura principal de la sociedad, enfatizando y reproduciendo los valores culturales dominantes. En tal sentido, la escolaridad es considerada como una vía para el logro de oportunidades. Las escuelas apartan a los niños y jóvenes del mundo privado y de las reglamentaciones familiares para socializarlos en un mundo publico en le cual las reglas impersonales y los status sociales reemplazan las relaciones personales. En las escuelas, los niños aprenden a adaptarse a una institución jerárquica en donde el poder y los privilegios se distribuyen en forma impersonal y desigual.

Las nuevas exigencias educativas del mercado demandan una transformación radical del

sistema de educación, a partir del cual la escuela habrá de proporcionar una educación universal de alto nivel, infundirle a los estudiantes en todos los niveles y de toda edad, la motivación para aprender y la disciplina para continuar aprendiendo, tiene que estar abiertas tanto a las personas que por cualquier razón no tuvieron acceso a una educación superior en sus años tempranos. Por otro lado, la escolaridad no puede ser el monopolio exclusivo de las escuelas. La educación tiene que saturar a toda la sociedad y a las organizaciones que dan empleo: las empresas, las oficinas gubernamentales, las instituciones sin fines de lucro. En el marco de la dinámica de la sociedad actual y de los rápidos cambios tecnológicos ya paradigmas teóricos, se requiere que los médicos, los abogados, los ingenieros, etc. Vuelvan a la escuela cada cierto tiempo para mantenerse actualizados y que su conocimiento no caiga en la obsolescencia. La nueva sociedad demanda que el sistema educativo produzca personas educadas como un requerimiento universal de la sociedad de conocimientos y además porque es global en su dinero, en su economía, en sus carreras en su tecnología y sobre todo en su información. Esta nueva sociedad, dominada por el conocimiento requiere que un nuevo tipo de liderazgo que pueda enfocar las tradiciones locales, particulares, separadas, en un concepto común de excelencia y de respeto mutuo, para poder vivir en un mundo cada vez más global. En este proceso de transformación de la sociedad, el cambio más grande que habrá de producirse será de conocimiento; en su forma y en su contenido; en su significado; en su responsabilidad y en lo que significa ser una persona educada.

- **La familia como institución**

La familia es la institución universal. La única, aparte de la religión formalmente desarrollada en todas las sociedades. Los papeles vinculados a ella influyen a todos los miembros de la sociedad. Todos nacen en una familia y la mayoría crean una propia. En nuestra sociedad solo una pequeña minoría queda sin contraer matrimonio y por tanto sin desempeñar los papeles correspondientes; pero no escapa al de hijo o hija, ni quizá al de hermano o hermana. Los restantes papeles institucionales son más marginales, ya que una persona puede tener el papel mínimo en cualquiera de estos terrenos. Ahora bien: de una u otra forma, las demandas familiares pesan virtualmente sobre todos. La familia es también la más multifuncional de todas las instituciones, aunque en nuestra sociedad muchas de sus actividades tradicionales hayan pasado parcialmente a otras. Todavía quedan sociedades en las que la familia continua ejerciendo las funciones educativas, religiosas protectoras, recreativas y productivas, como en la estadounidense las cumplían no hace mucho tiempo, hasta que la industrialización, urbanización, especialización y secularización crecientes fueron privándola de la mayoría de ellas. El desplazamiento progresivo de funciones fuera del círculo familiar ha producido disgusto a muchos, porque el modelo tradicional de familia ha adquirido una cualidad ideal en los mores de toda separación de ese ideal se considera una pérdida de valores sagrados. La familia de

otros tiempos, con su ambiente rural, sus muchos hijos, su carácter multifuncional y sus papeles patriarcales se convirtió en el patrón ideal de cómo debiera ser la familia y la actual familia urbana es, por todos conceptos totalmente distinta de este modelo, lo cual crea cierta intranquilidad en las personas que todavía basan sus valores en él. No falta quien la acuse de incapacidad para la misión encomendada, de que no cumple con su deber, sea por negligencia deliberada o por torpeza moral. Pero, evidentemente, esas recriminaciones son absurdas, porque la familia no es una persona ni una cosa, sino un patrón cultural. Vive en el comportamiento de sus miembros, únicos responsables de sus actos. Además de esa transferencia de funciones no refleja tanto el fracaso de la familia como la capacidad de las demás instituciones para desempeñarlas mejor que ella. La antigua familia numerosa solía proporcionarse a sí misma diversiones porque era el único patrón cultural organizado de que podía disponerse para ese fin, pero hoy el cine del barrio o la televisión proporcionan una diversión mucho más perfecta, en cierto aspecto, que la que puede darse a sí misma la familia más genial. No solo hay que considerar las instituciones como ejecutoras de ciertas funciones, sino también como realizadoras de ciertos valores. El concepto de función implica que las necesidades que satisface la institución son más o menos continuas. El concepto de valor social implica que las posibilidades de satisfacer y fomentar esos valores carecen virtualmente de límites de límites. Como institución social, la familia puede considerarse correctora, reafirmadora y ampliadora de valores de sus miembros, haciéndoles participar de nuevas experiencias con otros. Las funciones familiares han sido transferidas a otras instituciones, muchas veces, no porque la familia sea incapaz de cumplir con su deber, sino porque esas otras instituciones proporcionan un medio mucho más eficaz de conseguir los mismos propósitos.

- **Características y diferencias entre la familia tradicional y la familia moderna.**

Familia tradicional.

1. El parentesco es el principio de organización de la sociedad.
2. La familia extendida es la unidad básica de residencia y de las funciones domésticas.
3. El hogar y el trabajo se fusionan; el hogar es el centro de producción.
4. Poca movilidad geográfica y social; los hijos heredan el status y el rol de los padres.
5. Altas tasas de fertilidad y de mortalidad, especialmente durante la infancia.
6. Las obligaciones con los parientes tienen prioridad por encima del logro individual.
7. Se da especial importancia al deber, la tradición, la sumisión del individuo a la autoridad y las necesidades de la familia.
8. Los hijos se consideran como individuos útiles económicos emocionalmente, aunque la subordinación y la dependencia a los padres puede continuar hasta que estos mueran.
9. Confusión de los límites entre el hogar y la comunidad principal; alto grado de sociabilidad comunal.

Familia moderna.

1. El parentesco está separado de las esferas socioeconómicas y política.
2. La familia nuclear es la unidad básica de residencia y de las funciones domésticas.
3. El hogar y el trabajo esta separados; el hogar es el centro consumo.
4. Alta movilidad social y geográfica; los hijos logran su propio sus propios roles y posiciones sociales.
5. Tasas de fertilidad bajas y controladas y tasas de mortalidad bajas, especialmente durante la infancia.
6. Las obligaciones con los parientes pierden importancia a favor del logro individual.
7. Los derechos individuales, la igualdad, la realización personal y la búsqueda de la felicidad tienen una marcada importancia.
8. Gran preocupación por el desarrollo de los hijos, la adaptación inmediata y el futuro potencial; después de llegar a la edad adulta, los hijos se separan de la autoridad paterna.
9. Línea bien marcada entre el hogar y el mundo exterior; el hogar se considera como un refugio privado; se da mayor importancia a la privacidad familiar.

CONCLUSIONES

La educación patriótica en todas las Escuelas Cubanas ha sido un objetivo desde la enseñanza primaria hasta el nivel universitario, alcanzándose resultados positivos a lo largo de todos estos 56 años de proceso revolucionario y continuaremos adelante en este siglo XXI.

EL TRABAJO DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EL AULA: EL CASO DEL AMOR ROMÁNTICO Y LA VIOLENCIA MACHISTA

María Ángeles Blanco Ruiz

Universidad Carlos III de Madrid

marianblancor@gmail.com

Resumen:

Los celos por amor se presentan en la adolescencia como un elemento normal en toda pareja que se quiere. El problema más grave ocurre cuando estos celos derivan en un control excesivo de la pareja, actitudes machistas, y en los casos más extremos, esta confusión entre amor y control puede derivar en el primer estadio del maltrato sin que se sea consciente de ello.

Abordar el discurso del amor romántico y sus mitos dentro del aula resulta un trabajo imprescindible para trabajar la igualdad de género. Deconstruir los relatos de ficción que siguen potenciando roles de género, estereotipos sexistas y falsas creencias sobre el amor es necesario para contribuir a la creación de una sociedad futura más igualitaria.

Palabras clave: igualdad de género, amor romántico, mitos, violencia de género, control, adolescencia.

1. Introducción

El alarmante aumento del número de casos de violencia de género entre las más jóvenes llama especialmente la atención. La asunción de los mitos del discurso del amor romántico parece ser una de las justificaciones más habituales para permitir ciertas actitudes, y las redes sociales como principal medio de comunicación entre su grupo de iguales no pueden ser ajenas, sino cómplices e influyentes de esta lacra social. En la Fundación ANAR atendieron en el año 2011 un total de 792 llamadas de orientación especial motivadas por la violencia de género, lo que supone un aumento del 43% del número de llamadas de orientación especial y de un 29% el número de casos motivados por violencia de género respecto del año anterior.

Según el estudio “Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia” realizado por Delegación del Gobierno para la Violencia de Género y la Universidad Complutense en 2011, se descubrió que las chicas más jóvenes eran un colectivo muy vulnerable. El 3,43% de las adolescentes reconocieron que les habían pegado sus parejas, el 4,64% reconoció que se había sentido obligada a conductas de tipo sexual en las que no quería participar, el 6,52% había recibido mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que le insultaban, amenazaban, ofendían o asustaban y el 12,3% de las mujeres jóvenes entre 18 y 29 años, manifestaban que habían sufrido violencia de género alguna vez en su vida.

Pero la edad de las víctimas dificulta tanto la denuncia como la detección. Según VIOGEN, el sistema de recopilación de datos del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, a 31 de diciembre de 2015 había 1452 víctimas de violencia de género que tenían entre 14 y 17 años (Boletín Estadístico Mensual diciembre, 2015).

Además ante el problema de conocer las cifras, se añade la dificultad que tienen las propias adolescentes en detectar actitudes machistas y de maltrato por parte de sus parejas. Según el informe de ANAR sobre violencia de género, el 67% de las menores atendidas aseguraron que no supieron detectarlo. Los micromachismos (Bonino, 2008) son pequeños gestos y mecanismos que pasan desapercibidos, pero que esconden una concepción desigual de la relación de hombres y mujeres. Es un tipo de violencia “silenciosa”, que no se muestra de forma explícita, sino que con la repetición de las mismas y con el paso del tiempo, forman parte

de cómo se relaciona la pareja. Hablamos del chantaje emocional, los límites impuestos a la otra pareja, el control o la humillación... que se confunden con una visión romántica de la protección y la dominación por amor.

Por otro lado, no podemos obviar tampoco que esta visión del amor romántico está influenciada por los nuevos modelos de la cultura popular o del conocido como *mainstream*¹, los cuales hipersexualizan a las niñas desde pequeñas determinando claramente qué se espera de ellas, y también de ellos. Además, el discurso del amor romántico está muy interiorizado en la sociedad, hasta tal punto que mitos como el de “la media naranja” o los celos por amor sirve para justificar cualquier tipo de acción que tenga como fin la pervivencia de ese amor, inclusive acciones violentas que pueden desencadenar en maltrato. Un ejemplo de esta influencia del *mainstream* en la perpetuación del discurso del amor romántico, especialmente entre adolescentes, son el éxito mundial de las historias de vampiros –como la saga de Crepúsculo– en las que el amor es el leitmotiv de la acción y lo justifica todo.

Pero no solo la ficción audiovisual de series de televisión y películas, las canciones más escuchadas en la radio también potencian los tópicos sexistas, erotizan la sumisión y entrega de la mujer a la vez que se potencia la agresividad y dominio en el hombre. El amor romántico es el tema por excelencia en los “súper-éxitos” musicales, tal y apunta Guarinos (2012) que señala al amor como eje central de la canción de consumo. Además, las letras de las canciones ahondan en reproducir una y otra vez los mitos del amor romántico, perpetuando de esta forma tan sutil (al mismo tiempo que repetitiva) las creencias falsas y dañinas de dicho discurso.

En estas canciones se canta a la omnipotencia del amor, la existencia de la media naranja, la pasión infinita, al libre albedrío de los sentimientos (en especial de la pasión irrefrenable), a la creencia de que “del amor al odio hay un paso”... Al mismo tiempo que se remarcan ideas como la libre elección y el *carpe diem*, creencias que están muy extendidas y que forman parte del pensamiento en la etapa adolescente.

2. Datos sobre la violencia de género en adolescentes

La principal condición de riesgo para ejercer la violencia contra las mujeres es el machismo, esto se da tanto en adolescentes como en la juventud universitaria. Aunque en la actualidad el machismo es cada vez más vergonzoso en la sociedad, todavía hay que profundizar más porque la violencia machista en lugar de desaparecer, sigue aumentando (especialmente entre los y las adolescentes).

Desde el trabajo en el aula se puede hacer un enorme trabajo de prevención para erradicar de la mentalidad machista del adolescente, y sustituir el dominio y la sumisión por la igualdad y el respeto mutuo como modelo de relación. Es importante tener en cuenta que nadie nace maltratador y nadie quiere declararse como maltratador tras las sesiones de prevención, por lo tanto aquí está una de las claves para trabajar la igualdad de género.

Además, no todas las formas de violencia de género suscitan el mismo rechazo ni todos los comportamientos que constituyen maltrato son identificados como tales entre la población joven. A continuación vamos a dar algunos datos que arroja el último estudio sobre violencia de género en la adolescencia (Díaz-Aguado, 2014):

- La violencia física y sexual es rechazada por el 97% de la juventud y la adolescencia.
- El 93% de los/as jóvenes de 15 a 29 años consideran totalmente inaceptable la violencia verbal.
- El 67% considera inaceptable la violencia de control. Es decir, uno de cada tres jóvenes de 15 a 29 años (33%) considera inevitable o aceptable en algunas circunstancias ‘controlar los horarios de la pareja’, ‘impedir a la pareja que vea a su familia o

¹ El *mainstream* es una forma de referirse a la cultura popular o cultura de masas. Es un término muy amplio que puede utilizarse para referirse tanto a la música (como Auryñ), a la películas de Hollywood (por ejemplo: Piratas del Caribe) o la cultura del manga.

amistades', 'no permitir que la pareja trabaje o estudie' o 'decirle las cosas que puede o no puede hacer'.

Además, en dicho estudio, los/as adolescentes entre 15 y 17 años muestran una ligera mayor tolerancia que el resto de jóvenes a la violencia verbal: el 90% de quienes tienen entre 15 y 17 años la consideran totalmente inaceptable frente al 93% de los/as jóvenes de 18 a 29 años. Debemos tener en cuenta que el 29% de las personas jóvenes y adolescentes afirma conocer alguna víctima de violencia de género en su contexto más próximo.

En este contexto, no debemos pasar por alto el papel de Internet y el móvil como herramientas que facilitan el control hacia la pareja. En este mismo estudio (Díaz-Aguado, 2014), el 16% de los chicos afirmaba que ha controlado a su pareja de forma abusiva. Las formas de violencia más reconocidas por los chicos hacia las chicas son: la difusión de fotos de su pareja, ejercer la presión sexual y presumir delante de sus amigos que ha hecho una de las anteriores acciones.

Obviamente, el uso de Internet y las redes sociales como modo de comunicación y socialización entre adolescentes cumple un papel fundamental a la hora de perpetuar actitudes machistas y ejercer la violencia. Según la Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los Hogares realizada por el INE en 2015, el uso de tecnologías de información por parte de la población de 10 a 15 años es prácticamente universal: el 95'1% usa el ordenador y el 93'6% utiliza Internet. Además, si a los 13 años un 78'4% de los menores dispone de móvil, a los 14 años se dispara ya al 90'04%. Por otra parte, el cambio en el "eco-sistema comunicativo" es intergeneracional, ya que tres de cada cuatro personas de 16 a 74 años son usuarias frecuentes de Internet, es decir se han conectado al menos una vez a la semana en los últimos meses. Y el 64'3%, más de 22 millones de personas, lo hacen a diario.

Este cambio no es baladí ya que la forma de ejercer la violencia también cambia y se convierte en un "acoso" las 24 horas del día. Las redes sociales suponen estar "enganchado" a la red 365 días al año, lo que conlleva que puede haber un control total de los movimientos por parte de los otros usuarios. El ciberacoso, el sexting o el grooming son algunas de las consecuencias más graves que puede la posibilidad de estar expuesto "online" prácticamente las 24 horas.

Según Blanco (2014), 4 de cada 10, tanto chicos como chicas que habían tenido pareja o rollo-reconocían haber tenido celos por alguna publicación aparecida en una red social. Las causas solían ser comentarios de otras personas, ex parejas, etiquetas en fotos en las que aparecían otras personas, etc. Y cuando preguntamos más explícitamente sobre si han tenido que dar explicaciones sobre comentarios, tuits o etiquetas en fotos, casi el 50% de los/as encuestados/as que tenían pareja habían tenido que dar explicaciones pero también, habían pedido explicaciones a sus parejas. En definitiva, la principal causa que les lleva a ejercer un control sobre la vida online de su pareja son los celos bajo el mito del amor romántico de que los celos son una prueba de amor.

3. El amor como justificación en los casos de violencia de género entre las adolescentes.

El amor romántico es un amor ideal, de entrega total a una persona en la que muchas veces perdemos la necesidad de construir espacios individuales para ceder todo en construir una "realidad" con la otra persona con la que estamos predestinados a compartir nuestra vida, nuestra "media naranja". Esta tendencia hacia el emparejamiento se demuestra también en el estudio sobre "la evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género" (Díaz-Aguado, 2014), ya que entre la población adolescente y joven (15-29 años) aparece como forma preferente pero con ciertas diferencias entre hombres y mujeres: la idea del matrimonio (ya sea como proyecto tras la cohabitación o como forma de vida ideal) es algo más frecuente entre las mujeres (48%) que entre los hombres (39%).

Dentro de esta concepción cultural, porque la concepción del amor es una construcción social, se considera que los afectos y los conflictos forman parte de una relación normal de pareja,

hasta el punto que, por ejemplo, los conflictos ocasionados por los celos son considerados como pruebas de amor. No obstante, esta forma de entender la relación puede llevar a muchas mujeres jóvenes y adolescentes a construir su vida amorosa sobre la base de una confianza ciega fruto de la idealización de la relación, y como consecuencia a adaptarse, tolerar o negar conductas y situaciones que pueden desembocar en un auténtico maltrato, una violencia psíquica y física.

Esta pervivencia de mitos que ligan las relaciones afectivas con el control, los celos, los sacrificios extremos y el abandono del propio ser en manos del otro, están muchas veces en el origen de la incapacidad de responder de forma temprana a las señales de una relación que puede convertirse en una relación violenta (Fundación Mujeres, 2011; Blanco, 2014; Díaz-Aguado, 2014). El discurso del amor romántico de nuestra cultura ofrece un modelo donde se estipula lo que significa enamorarse y qué sentimientos han de sentirse, cómo, cuándo, con quién sí y con quién no. La alta creencia y aceptación de los mitos entorno al amor romántico y su errónea interpretación se convierten en la causa de que se desarrollen creencias e imágenes idealizadas que en numerosas ocasiones dificulta el establecimiento de relaciones sanas y tolerancia a comportamientos abusivos, especialmente entre adolescentes.

En el informe de Andalucía Detecta de 2011, ya se aportaban datos que indicaban como los chicos y chicas de 14 a 16 años no sólo tienen interiorizado el mito de la compatibilidad de amor con maltrato, sino que además piensan que pueden constituir incluso una prueba de amor, es lo que se conoce como el mito de los celos por amor (casi un 70% de los chicos y un 75% de las chicas). Según este estudio, la juventud actual muestra una alta asunción del mito de la media naranja, comparten esa idea de que existe un amor verdadero predestinado, que otra persona nos hará completas/os... Es importante trabajar en el aula que si nos consideramos “la mitad de algo”, ponemos nuestro bienestar en manos de la otra persona, lo que puede llevar a posiciones de dependencia de la pareja. También se observa la altísima creencia tanto en chicas como en chicos (50,4% y 67,5% respectivamente) de los mitos de la “falacia de cambio por amor”, “el amor lo perdona/aguanta todo”, “la omnipotencia del amor”. (Andalucía Detecta, 2011; Díaz-Aguado, 2014)

En esta misma línea, según un estudio realizado entre 2007-2011 por la Universidad de las Islas Baleares y el Instituto de la Mujer donde se profundiza en el análisis del mito del amor romántico y sus relaciones con la violencia contra las mujeres en la pareja, obtenemos que la principal fuente de información en el tema de la violencia de género son los medios de comunicación. Tanto hombres como mujeres destacan de forma mayoritaria, por encima del 80%, que la principal influencia en este tema han sido: el cine y la televisión (los estudiantes), los informativos de televisión y la prensa escrita (el profesorado).

Pero el problema va más allá cuando esta concepción errónea de la relación amorosa se traduce en el control de la otra persona. En un estudio del Ministerio de Igualdad y la Universidad Complutense de Madrid sobre Igualdad y Prevención de la Violencia de Género en la Adolescencia, el 7% de las chicas declaró haber sido controlada en sus conductas a menudo o muchas veces por su pareja actual o pasada, o por un chico que quería salir con ellas. Esto constituye frecuentemente el primer eslabón de la cadena del maltrato, el problema es que no es identificado como tal, sino que es considerado como una prueba de amor.

Por ello es tan importante la sensibilización en el aula ante la lacra social que constituye la violencia de género. Deconstruir los relatos de ficción que siguen potenciando roles de género, estereotipos sexistas y discursos sobre el amor romántico es necesario para que sean más los y las adolescentes, quienes desarrollen una conciencia crítica ante esta situación y dejen de ver situaciones de maltrato como “normales” o “demostraciones de amor verdadero”.

3.1. “¿Dónde estás?, ¿Con quién has salido?”. El peligro de las actitudes controladoras en las relaciones adolescentes a través de las redes sociales

“Puede que influyan porque normalmente las usamos para quedar con los amigos, y si tienes pareja y quedas con algún amigo tuyo, tu pareja se puede molestar y ahí se produce una

discusión...y si encima, vas vestida con una falda o algo más puesto de lo normal, surge otra vez la discusión". Eburne, 15 años.

Esta era una de las respuestas que nos daba una de las chicas entrevistadas dentro de la investigación "Influencia del uso de las redes sociales en la perpetuación del discurso el amor romántico entre adolescentes"², llevada a cabo en 2013, cuando se le planteó la pregunta sobre la influencia de las redes sociales en el control que se puede ejercer sobre la pareja. Prácticamente la mitad ha tenido una discusión por el contenido de publicaciones en las redes sociales en las que suelen estar implicadas terceras personas que no son de la confianza o el agrado del otro miembro de la pareja. 3 de cada 10, tanto chicas como chicos, declaran que controlan a su pareja o les controlan quién les agrega o les habla por las redes sociales, los mensajes del WhatsApp y las fotos del móvil.

Estar "conectado" las 24 horas del día a un universo virtual -pero que es reflejo de la realidad- hace que se trasladen a la Red los mismos conflictos que ocurren en la calle. Controlar por ejemplo: con quién salen el sábado, qué ropa han llevado, a quién han conocido y a qué hora aún no se había dormido, es tan fácil como meterse en la página de Tuenti o echar un vistazo a la última conexión de WhatsApp.

En los últimos datos sobre violencia de género, asistimos a un aumento de casos de violencia entre las más jóvenes. Una de las causas que se apuntan es la creencia en el discurso del amor romántico que concibe al sentimiento amoroso como un medio para ser feliz, para autorrealizarse, para huir de la soledad que nos acompaña toda la vida, o para sentir emociones que nos hagan sentir vivas (Herrera, 2009). El amor romántico y sus mitos como los celos por amor, la necesidad de autocompletarse gracias al otro (mito de la media naranja), o la creencia de que el amor lo puede todo, crea dependencias emocionales que pueden resultar dañinas si no se establecen relaciones igualitarias.

Desde luego, la influencia de las historias de amor de series y películas tienen mucho que ver en que 7 de cada 10 chicos y chicas encuestados entre 13 y 16 años creen que los celos son una prueba de amor, que 6 de cada 10 chicas (y un 55% de los chicos) crea que "el amor lo puede todo", o que, en torno al 60% de los chicos y alrededor del 68% de las chicas que participaron en el estudio crea que hay una persona predestinada en el mundo para cada una.

Lo preocupante es que estos mitos aparecen frecuentemente entre los argumentos para justificar o permitir ciertas actitudes que se parecen mucho a los primeros estadios de la violencia de género. Prácticamente la mayoría reconoció durante la entrevista que conocían algún caso en el que el chico controlaba la manera de vestir o con quién se relacionaba su pareja, éstos mecanismos de control pasan desapercibidos, se toleran por amor y pueden llegar a asumirse como "normales", y a que estas chicas consideren que "su novio me controla lo normal" (Estébanez, 2010). Esto constituye frecuentemente el primer eslabón de la cadena del maltrato, el problema es que no lo identifican como tal, sino que es considerado como una muestra de amor.

4. La educación como pilar fundamental del cambio para una sociedad más igualitaria. Propuestas de trabajo en el aula.

El aula es uno de los lugares más igualitarios que existen, y es allí donde debemos trabajar las desigualdades de género entre adolescentes. Las actividades de sensibilización sobre este tema son fundamentales para avanzar como sociedad y conseguir erradicar problemas como la violencia de género. Existen numerosos artículos y dossiers como el de Coeducación y mitos

² La investigación "Influencia del uso de las redes sociales en la perpetuación del discurso el amor romántico entre adolescentes" fue llevada a cabo en 2013, se realizaron 457 cuestionarios (241 mujeres y 216 hombres) al alumnado matriculado desde 1ºESO a 2º de Bachillerato en el curso 2012/13 de cinco institutos públicos de distintos lugares de España. Los datos obtenidos se complementaron con 10 entrevistas en profundidad (5 chicos y 5 chicas entre 13 y 18 años).

del amor romántico de Fundación Mujeres (2011), que nos pueden ayudar a orientar las sesiones desde una perspectiva más práctica.

La utilización de recursos audiovisuales es un gran apoyo para tratar estos temas en el aula. Además, en el caso del amor romántico, es muy importante utilizar esas películas que ya han visto y que son grandes fenómenos de fans, para hacerles ver otro punto de vista sobre la historia. Pero si el formato de largometraje no se adapta al horario lectivo, se pueden buscar alternativas en los cortometrajes de sensibilización que se han hecho sobre estas temáticas.

Lo importante es hacer que saquen sus propias conclusiones. Una buena forma de fomentar la reflexión es lanzar una pregunta inicial sobre el tema para que la respondan individualmente en un folio, y al final de la actividad hacer que la vuelvan a leer y escriban de nuevo si ha cambiado su perspectiva sobre el tema y porqué.

Este tipo de temas tienen muchos aspectos que abordar, lo que hace muy difícil abarcar todo en una única sesión. Es recomendable establecer una única temática: estereotipos de género, desmitificación de los mitos del amor romántico, control a través de las redes sociales, violencia de género... Por ejemplo, para una sesión sobre violencia de género podríamos utilizar la película "Te doy mis ojos" de Iciar Bollain, una escena de Física o Química (serie que se emitía en Antena 3) o de "A tres metros sobre el cielo" (basada en la novela homónima de Federico Moccia) donde se ejemplifique la posesión y el control sobre la pareja, una selección de noticias o artículos de prensa que denuncien la violencia de género y contraponerlos con declaraciones que defienden la desigualdad, incluso valorar una charla con una asociación.

Para entender a detectar las señales de maltrato siempre resulta muy enriquecedor escuchar a alguna mujer que ha sido violencia de género. Para ello, además de contactar con diferentes asociaciones que realizan charlas de sensibilización en colegios e institutos, se pueden utilizar programas de televisión o reportajes como "La maleta de Marta", "Aprendiendo a querer" de Informe Semanal emitido en 2009, "El machismo que no se ve" de Documentos TV emitido en 2015 o el programa de Salvados titulado "El machismo mata" emitido en 2016. Para el trabajo posterior en el aula, se pueden plantear preguntas al alumnado como: ¿Por qué no se daba cuenta? ¿Qué le dirías a una chica para que se dé cuenta de lo que le está pasando? ¿Qué le dirías al chico que maltrata?

También se debe prestar atención al aspecto emocional, ya que es especialmente resistente al cambio. Los mitos del amor romántico (Yela, 2000; Bosch, 2007; Herrera, 2009) se pueden trabajar también independientemente de la violencia de género mediante la formulación de frases típicas como "quién bien te quiere te hará llorar", "quiero encontrar a mi media naranja para llegar a ser una sola", "el amor lo puede todo", "los polos opuestos se atraen", etc. Y proponerles nuevas escrituras según lo que piensan tras la sesión de trabajo en el aula.

Las canciones también pueden ser una gran herramienta didáctica para trabajar y discutir sobre los mitos del amor romántico. Este sentido podemos retomar la posesión y el mito de los celos por amor (uno de los más extendidos entre los y las adolescentes), frases como "el uno del otro", "eres mía, solo mía", "sin ti no soy nada", "ella me pertenece"... están presentes en multitud de canciones y son un mensaje íntimamente relacionado con el amor romántico, cuyas consecuencias llevadas al extremo pueden desencadenar en situaciones de violencia de género. Una de las canciones con las que podemos trabajar en el aula es el tema de Enrique Iglesias y Nicky Jam *El perdón*, una de las canciones más escuchadas en 2015³ y cuya letra dice lo siguiente: *Es que yo sin ti y tu sin mí / dime quién puede ser feliz / eso no me gusta, eso no me gusta... / (...) Yo te jure a ti ese eterno amor / y ahora otro te da calor / cuando en las noches tienes frío*. La posesión, los celos, el control de la pareja... forman parte de la letra de la canción y del mito de los celos como prueba de amor, ayudar a detectarlos sin que pasen desapercibidos puede contribuir al desarrollo de una conciencia más crítica ante la cultura "machista".

En definitiva, todas las acciones en favor de la igualdad suman. La idea es buscar ejemplos muy prácticos y cercanos en los que se puedan identificar claramente el tema que queremos

³ La canción de "El perdón" de NickyJam ha sido la canción nº1 en 2015 según datos publicados por Promusicae. Más de 405.400.000 reproducciones del video oficial en Youtube. También ha sido mejor interpretación urbana de los Grammy Latino 2015, y está nominada a los Premios Billboard 2016.

trabajar, y les haga llegar reflexionar, cambiar la mirada sobre el tema y obtener sus propias conclusiones.

5. Conclusiones

Nos encontramos ante la paradoja de que jóvenes que han crecido con la igualdad formal conseguida, siguen reproduciendo conductas machistas y no igualitarias para hombres y mujeres.

Como han analizado Coral Herrera o Mari Luz Esteban entre otras, el discurso del amor romántico crea la necesidad de autocompletarse o autorrealizarse gracias al otro (mito de la media naranja), instaura la creencia de que el amor lo puede todo, y crea dependencias emocionales que pueden resultar dañinas si no se establecen relaciones igualitarias. Y vemos como entre los más jóvenes, en lugar de haber un retroceso de los casos de violencia de género nos encontramos con una generación que retrocede en temas de igualdad. Bajo el paraguas del amor sigue justificando ciertas actitudes entre parejas adolescentes que se ven como “normales” o “demostraciones de amor verdadero”. Es lo que Luis Bonino ha llamado micromachismo encubierto, maniobras que abusan de la confianza y la credibilidad de las mujeres ocultando su verdadero objetivo de dominio, son más habituales de lo que puede parecerse a priori, y en el fondo, se parecen bastante al sexismo tradicional que parecía estar superado.

Estas conductas son muy difíciles de detectar, y especialmente en las edades en las que se mueve nuestro estudio, entre los 13 y los 18 años, donde todavía estamos descubriendo quiénes somos, qué inquietudes tenemos, etc. es muy peligroso este tipo de comportamientos porque pueden marcar de por vida a la joven que lo sufra. Las discusiones por culpa de publicaciones online y el control a través de las redes sociales están a la orden del día.

Las problemáticas adolescentes en ocasiones se minimizan desde la óptica adulta, y suelen buscar apoyo y recurso dentro de su grupo de pares. Por ello, la colección de mitos y mentiras sobre el amor que difunde el discurso del amor romántico adquiere tanta fuerza a edades tempranas. La industria cultural transmite a través de sus múltiples productos “una cultura del amor-pasión-sufrimiento y del binomio odio-amor que se encuentra ampliamente entroncada en el imaginario sociocultural que mantenemos sobre el amor ideal, y que tanta influencia tiene a la hora de valorar nuestras propias experiencias” (Estébanez Castaño, 2010, pág. 48), y como hemos señalado, cobra especial relevancia en la adolescencia.

Desde el *mainstream* de Hollywood y los medios de comunicación se reformulan los mitos del amor romántico para que las mujeres de todo el mundo conviertan la historia que ven en la pantalla en sus propias historias románticas. Hollywood que ha exportado a todo el mundo su forma particular de concebir el amor y sus *happy endings*. Fenómenos de masas entre adolescentes como las sagas de vampiros en series de televisión y películas, las canciones más escuchadas en la radio o las revistas, potencian los tópicos sexistas, erotizan la sumisión y entrega de la mujer a la vez que se potencia la agresividad y dominio en el hombre.

El problema social llega cuando estas concepciones se trasladan a la vida real y sirven como justificación para los malos tratos y la violencia de género. Los celos por amor se presentan entre la juventud como un elemento normal en toda pareja que se quiera. La confusión está en la diferenciación entre celos buenos, celos excesivos y celos normales que tiene cualquiera. El problema más grave está en los casos de violencia de género, en los que la presencia en las redes sociales conduce al control absoluto y continuo de la pareja, sin tener que estar presente.

¿Y cuál es el elemento que se utiliza para justificar cualquier conducta o arrebatado cometido? El amor. Una visión excesivamente romántica del amor puede contribuir a que se construyan relaciones desiguales y asfixiantes, que aunque durante la adolescencia estas relaciones sean más cortas, inestables y pasajeras, no por ello las secuelas son menores.

Los micromachismos (Bonino, 2008) son muy difíciles de detectar y es frecuente que pasen desapercibidos, y más cuando la convivencia no es continua, lo que hace que la violencia se manifieste de forma intermitente y sea más difícil de percibir como una agresión o una coerción de la libertad. Además, la búsqueda de consejo en el grupo de pares hace que ciertas conductas -por inexperiencia o desconocimiento- se toleren por amor, para convertirse en rutinas normalizadas.

El hecho de estar “conectado” las 24 horas del día a un universo virtual -pero que es reflejo de la realidad- hace que se trasladen a la Red los mismos conflictos que puedan ocurrir off-line. Controlar por ejemplo: con quién salen el sábado, qué ropa han llevado, a quién han conocido y a qué hora aún no se había dormido, es tan fácil como meterse en la página de Tuenti o echar un vistazo a la última conexión de WhatsApp.

Por ello, las actividades de sensibilización sobre este tema que se realizan en el aula son fundamentales para avanzar como sociedad y conseguir que la juventud erradique la cultura machista y acabe con la violencia de género.

6. Referencias Bibliográficas

- Andalucía Detecta. (2011). *Sexismo y Violencia de Género en la juventud andaluza e Impacto en su exposición en menores*. Instituto Andaluz de la Mujer. Sevilla.
Disponible en: www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/ [consulta: 20 de agosto de 2013]
- Blanco Ruiz, María Ángeles. (2014). *Implicaciones del uso de las redes sociales en el aumento de la violencia de género en adolescentes*. Comunicación y Medios, nº 30, 124-141. Universidad de Chile. [versión electrónica]
- Boletín Estadístico Mensual, mes de diciembre. (2015). Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
Disponible en:
http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/violenciaEnCifras/boletines/boletinMensual/2015/docs/Boletin_Estadistico_Diciembre2015.pdf [consulta: 25 de febrero de 2016]
- Bonino, Luis. (2008). *Micromachismos -el poder masculino en la pareja “moderna”*. Obtenido de Voces de hombres por la igualdad: <http://vocesdehombres.files.wordpress.com/2008/07/micromachismos-el-poder-masculino-en-la-pareja-moderna.pdf> [consulta: 20 de agosto de 2013]
- Bosch Fiol, Esperanza. (2007-2011). *Profundizando en el análisis del mito del amor romántico y sus relaciones con la violencia contra las mujeres en la pareja: Análisis cualitativo*. Universidad de las Islas Baleares y Ministerio de Igualdad.
- Díaz-Aguado, María José. 2014. *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Universidad Complutense de Madrid y Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales e Igualdad.
- Esteban, Mari Luz, y Ana Távora. 2008. El amor romántico y la subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas. *Anuario de Psicología*, nº 1, 59-73. [versión electrónica]
- Esteban, Mari Luz, Rosa Medina y Ana Távora. 2005. ¿Por qué analizar el amor?. Nuevas posibilidades para el estudio de las desigualdades de género. *Simposio “Cambios culturales y desigualdades de género en el marco local-global actual”*. 1-16. Sevilla: X Congreso de Antropología de la F.A.A.E.E. [versión electrónica]

- Estébanez Castaño, Ianire. (2010). "Te quiero... (Sólo para mí)" Relaciones adolescentes de control. *TABANQUE. Revista Pedagógica*, nº 23, 45-68. Universidad de Valladolid. [versión electrónica]
- Herrera, Coral. (2009). *La construcción sociocultural de la realidad, el género y el amor romántico*. Director de tesis: Don Gerard Imbert. Universidad Carlos III de Madrid. [versión electrónica]
 Disponible en: <http://ebookselrincondehaika.blogspot.com.es/> [consulta: 23 de julio de 2013]
- Guarinos, Virginia. 2012. Estereotipos y nuevos perfiles de mujer en la canción de consumo. De la romántica a la mujer fálica. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 2012, nº 7, 297-314. [versión electrónica]
- Fundación Mujeres (2011). Coeducación y mitos del amor romántico. *Boletín Fundación Mujeres*, nº 93, 7-12.
 Disponible en: http://www.fundacionmujeres.es/files/attachments/Documento/46001/image/_BOLETIN%20FM%2093.pdf [consulta: 14 de marzo de 2014]
- Instituto Nacional de Estadística. (2015). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares*.
- Instituto de la mujer (2007). Igualdad y Prevención de la Violencia de Género en la Adolescencia. Principales resultados del estudio realizado en el marco de un convenio entre la Universidad Complutense y el Ministerio de Igualdad. [versión electrónica]
- Walter, Naomi. (2010). *Muñecas vivientes. El regreso del sexismo*. Madrid: Turnes Publicaciones S.L.
- Yela, Carlos. 2000. El amor desde la psicología social. Ni tan libres, ni tan racionales. Ediciones Pirámide. Madrid.

LA FUNCIÓN CULTURAL DE LA ESCUELA, EN EL CONTEXTO DE LAS COMUNIDADES RURALES: AUDIENCIAS PARA UNA PROPUESTA

DrC. María Magdalena López Rodríguez del Rey.
Universidad Cienfuegos. Sede Conrado Benítez García.
munuez@ucf.edu.cu
diana.monzon@cfg.jovenclub.cu

Resumen

La función cultural de la escuela rural, no se incluye las precisiones acerca de las vías para convertirla en el centro del trabajo cultural, pues en los proyectos educativos no se precisan procedimientos y metodologías con ese fin, además es insuficiente el papel que se les asigna a los actores sociales y la manera en que intervienen en correspondencia con los contenidos de formación cultural que demanda el nivel educativo y las características de la comunidad en que la escuela está enclavada. Por lo general, esta exigencia se limita a concretar el rol que se le asigna a la escuela de ayudar, orientar, a la familia y los representantes de la comunidad para que cumplan su función educativa mediante una participación formal de las reuniones, actividades pedagógicas que se desarrollan en la institución escolar. **Objetivo:** analizar la función cultural de la escuela, en el contexto de las comunidades rurales, a partir de la posición que asume la autora y los resultados de audiencias realizadas. **Conclusiones:** En la función cultural de la escuela rural, existen debilidades para identificar el sistema de relaciones y su alcance en el proceso pedagógico, en cuanto al contenido, planificación y las relaciones entre los sujetos que participan, además no tienen presente el entramado de culturas y las particularidades de cada zona, no se tiene en cuenta la diversidad cultural y las especificidades de otras instituciones comunitarias y organizaciones de masas.

Palabra clave: función cultural, escuela rural, comunidad, centro cultural.

Introducción

El encargo social, de la educación se orienta a la formación de hombres y mujeres que dominen y sean portadores de valores éticos, estéticos que le permiten ser creadores e innovadores de los procesos de transformación de la escuela rural en el mundo y en Cuba.

En Congresos, foros y proyectos internacionales, los trabajos auspiciados por la UNESCO y la CEPAL, en los últimos años insisten en sus reflexiones en la relación entre el medio social, cultural y la escuela en la educación de la niñez y la juventud, y sus aportes consolidan el papel de la escuela como una institución cultural. Diferentes puntos de vista consideran la relación pedagógica entre la comunidad y la escuela y precisan su función cultural.

Al respecto autores internacionales aportan criterios como parte de la teorización, y búsqueda de soluciones: Gimeno (1988), Pozo (1998), Jiménez (1999), Barón (2003), Braslavsky (2004), Tedesco (2008, 2009), Marchesi, (2009), Coll (2009). En sus reflexiones de modo general, estos autores refieren que en el proceso pedagógico -el escolar, el grupo, el maestro, otros docentes y trabajadores de la escuela, familiares y representantes de la comunidad- inciden en la formación de la cultura del individuo y por tanto en el desarrollo de su personalidad. La relación que se establece entre todos los factores que intervienen en el proceso pedagógico deriva coherencia y coordinación de las actuaciones, en función de lograr fines comunes.

Desde la opinión nacional se consultan las ideas de López (1989, 1995, 2002, 2003), Rodríguez (1999), Rico (2000, 2004, 2008), Caballero (2001), Llivinia (2001), Castellanos (2001, 2003, 2005), Pujolás (2001), Caballero (2002), Bermúdez (2002, 2004, 2007), Silvestre, Zilberstein (2002), Addine (2004), Gómez (2007), Rivero (2007), Arias, (2009), Gelis (2009), Cortón (2009), Sánchez (2009), Perdomo (2009), Velásquez (2009), Rodríguez (2011), Alfonso (2012).

Ellos, enfatizan en la función cultural de la escuela, que va más allá del tratamiento de los contenidos normados para cada grado y espacio curricular, y se debe prestar atención a la integración de los contextos en diferentes ámbitos como el escolar, familiar y comunitario, para el cumplimiento de los principios del proceso pedagógico y el fin del proceso de formación del escolar primario.

En América Latina se promueve el cambio en las concepciones acerca de la organización y estilo de trabajo de la escuela hasta llegar a plantearse "el reto de lograr mayor protagonismo de los vecinos en sus comunidades, de las personas en su actividad social (...) como proceso de potenciación en el que se enmarcan las formas de vinculación de las familias con las escuelas" (Castro 2005: 167), y se convierte la escuela en el espacio cultural propicio para la articulación entre las culturas.

Al corroborar esta situación en encuestas, grupo de discusión, con especialistas del Ministerio de Educación (MINED) y en los Congresos Internacionales de Pedagogía, 2007, 2009, 2011, 2013, y el Evento Nacional del Sector Rural (2013), se advierte las propuestas teóricas metodológicas que se desarrollan para la escuela primaria rural en Cuba, privilegian la relación escuela, familia y comunidad a partir de las potencialidades y necesidades del proceso pedagógico.

En particular en el Modelo de escuela primaria, se insiste en consolidar los propósitos para ayudar a la educación de la familia y la comunidad y promover una articulación coherente de sus influencias en el proceso pedagógico; se enfatiza en el propósito de la función educativa de los familiares y representantes de la comunidad, el papel protagónico del alumno en dicho proceso, la integración entre lo cognitivo y lo afectivo, lo instructivo y lo educativo, como requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales, se insiste en materializar y facilitar el derecho de los padres al acceso a una cultura pedagógica, psicológica y de salud que potencie su acción educativa en el seno familiar y en el desempeño del papel de la escuela como centro de la influencia cultural de la zona en que se encuentre enclavada, Rico (2009), sin embargo no se precisa cómo articular esto en la escuela rural, según sus particularidades.

Se justifica así que las concepciones teóricas acerca de la función cultural de la escuela primaria se sustenten en Cuba, desde las funciones de esta y específicamente en la tarea que desarrolla el maestro y se define en su encargo social, en la formación de valores para la preservación de la identidad, la defensa de la soberanía y del derecho a construir nuestro proyecto de sociedad; entonces el docente es desde su punto de vista un promotor de la cultura general integral. Como se evidencia en este caso la función de la escuela se expresa en términos culturales, pero resulta general y su operacionalización en la práctica pedagógica no es factible (Fuxá y Castillo. 2008).

Por otra parte el modelo de escuela cubano señala las funciones de la escuela entre las que se incluye, fortalecer la continuidad histórica de la cultura nacional, mediante sus nexos con la comunidad, la familia y las instituciones sociales que favorezcan su desempeño educativo, lo que se formula de una manera general de ahí la necesidad de su concreción a partir del procedimiento metodológico que se recomienda para el uso de este modelo que implica la determinación de las funciones y objetivos para cada tipo de escuela. (García, 2002).

Sin embargo la definición de dicha función de la escuela en las actuales condiciones debe tener en cuenta los nuevos procesos en que participa que implica una labor comunitaria desde y con la gestión del conocimiento, como parte de su función sociocultural. Por lo general, autores como Cabrera (1997), Venet (1998), Rivero (2004) y Fernández (2004), Cortón (2008), Brito y Mekler (2008), Rico (2009), Quiñones (2009), Labrada (2009), Lassabet (2009), Miyares (2009), Alfonso (2012); aluden a la función de la escuela con respecto a la cultura, la producción y distribución de bienes culturales de manera equitativa, el contenido de esta, los actores sociales, reconocen que la escuela constituye el centro cultural más importante de la comunidad; aunque no se concreta, explica o fundamenta ésta función con la participación de actores sociales claves, como el promotor cultural, el instructor de arte, la familia y la comunidad, ni tienen en cuenta las particularidades de la escuela rural.

En este mismo orden se evidencia la proyección de la escuela en el cumplimiento de sus funciones. En cualquier caso, el Modelo de escuela primaria declara la necesidad de concretar las interacciones entre maestros, familiares y representantes de la comunidad, así mismo se orienta a los resultados educativos que se esperan para cada ciclo y grado. Esta idea se legitima en propuestas de eventos, tesis que se asocian a programas de maestría y doctorado, en los que también se sientan pautas para ampliar la función cultural con la participación de la familia y la comunidad en el proceso pedagógico, Carvajal (1995), Rodríguez (1995), Lahera y otros (2001), Venet (2003), Fernández (2003, 2004), Frómata (2005), Álvarez (2011), sin que se pueda definir el diseño, ejecución y evaluación desde la función cultural de la escuela rural.

Los resultados de las investigaciones, y de la práctica realizadas en el marco de esta investigación entre 2010 y 2015 confirman que las decisiones que se orientan a potenciar la función cultural de la escuela no se incluye las precisiones acerca de las vías para convertir la escuela en el centro del trabajo cultural pues en los proyectos educativos no se precisan procedimientos y metodologías con ese fin, además es insuficiente el papel que se les asigna a los actores sociales y la manera en que intervienen en correspondencia con los contenidos de formación cultural que demanda el nivel educativo y las características de la comunidad en que la escuela está enclavada.

Por lo general, esta exigencia se limita a concretar el rol que se le asigna a la escuela de ayudar, orientar, a la familia y los representantes de la comunidad para que cumplan su función educativa mediante una participación formal de las reuniones, actividades pedagógicas que se desarrollan en la institución escolar. Esta situación se corroboró en la sistematización de la práctica educativa (desde 2010 hasta 2015), el estudio empírico, mediante análisis documental, encuestas, observaciones y en el análisis de contenido de los resultados de trabajos de diplomas de estudiantes de las carreras Licenciatura en Psicopedagogía, Licenciatura en Instructor de Arte, Licenciatura en Educación Primaria y Especial, Licenciatura en Estudios Socioculturales, en el marco del proyecto de Educación Especial y Primaria en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Cienfuegos. En este estudio se evidenció que aún la escuela rural no puede ser considerada centro cultural de la comunidad ya que tiene debilidades en la conformación del proyecto educativo de la misma, en el cumplimiento de los principios del proceso pedagógico y de las relaciones socioculturales entre los agentes sociales del mismo.

Por tanto, se confirman que es preciso fundamentar propuestas que de manera anticipada guíen a los directivos, maestros y otros profesionales que participan en la tarea de convertir la escuela rural en centro cultural de la comunidad.

Desde esta perspectiva, se plantea como objetivo, en este trabajo: analizar la función cultural de la escuela, en el contexto de las comunidades rurales, a partir de la posición que asume la autora y los resultados de audiencias realizadas.

Desarrollo

La función cultural de la escuela en las comunidades rurales

Los estudios acerca de la escuela, su tipología, características de los procesos y relaciones que en ella tienen lugar, así como el papel que estas tienen en la formación de las nuevas generaciones constituye una línea fundamental en la investigación pedagógica y educativa. Autores como: Chávez (1999), López y otros (2000), Arencibia (2003), Fernández (2004), Buenavilla (2003), Curbelo y otros (2004), Rodríguez (2009), Estévez (2011), aluden a las características de las prácticas pedagógicas en las escuelas cubanas, tanto desde el punto de vista histórico como en los proyectos de transformación desarrollados en las últimas décadas.

En estas investigaciones se apunta a la función cultural de la escuela, que se limita de manera general al proceso de transmisión y construcción de la cultura, tarea que comparte con la familia y otras instituciones sociales, que conforman la comunidad, así como a la impronta de las actividades cognoscitivas, artísticas, patrióticas, que desarrollan como parte del proceso pedagógico.

El propio desarrollo de la Pedagogía permite consolidar esta idea al precisar la influencia de la escuela a partir de las acciones educativas que sustentan el Modelo de escuela, las actividades que se orientan a favorecer la formación integral de los escolares y extenderla a la familia y los miembros de la comunidad y toman como referente los diferentes ámbitos de la cultura general. Se advierte así que esta condición, permita afirmar su papel como centro cultural de la comunidad (Núñez, 2012).

Desde esa dimensión Cortón (2008), reconoce que la escuela y el magisterio -desde su nacimiento- propugnan un proyecto cultural, que tiene en esta institución su principal medio y escenario para la defensa de la identidad nacional. Sin embargo estas se convirtieron a través de la historia en centros de cultura y propiciaron diferentes vías para concretar el vínculo con la sociedad y con la comunidad específicamente.

La tradición pedagógica legítima los aportes de José A. Caballero, Félix Varela, José de la Luz y Caballero, Rafael María de Mendive, Rafael Morales González y José Martí, en este caso se identifica la necesidad de lograr la unidad y uniformidad del sistema (...) para el despliegue de la personalidad y al servicio de la comunidad (...) conforme a su tiempo para que puedan (...) obtener con desahogo y honradez los medios de vida indispensables (...), sin rebajar por eso las aspiraciones delicadas, superiores y espirituales de la mejor parte del ser humano" (...).vivos, directos, independientes, y amantes (...) (Martí. 1975).

Este pensamiento fundador continuó centrando la proyección pedagógica en el período neocolonial, aun cuando superó las contradicciones propias del plan educativo dominante, (representante de los intereses de la burguesía cubana) que no le otorgó relevancia a esta idea. Sin embargo la gestión de los maestros defensores de la nacionalidad cubana, supieron con su desempeño legitimar este propósito mediante las prácticas pedagógicas vinculadas a la comunidad superando así las posiciones anticubanas y anexionistas que sustentaba el proyecto cultural de la ocupación y la República.

En ambos períodos (colonial y neocolonial) el proceso de culturalización, asociado primero a los saberes básicos leer, escribir, contar y buenos modales, fueron conformando el currículo, lo cual le otorgó prevalencia a la escuela en la educación de las nuevas generaciones, y asumir la responsabilidad de otros espacios que inicialmente tenían la familia, la comunidad y otras agencias.

Así durante las primeras décadas del siglo XX, se consolidó el papel de la escuela como instrumento para perpetuar el dominio de las clases que ostentan el poder hasta asumir su carácter rector en detrimento de otras agencias educativas y valorizó aunque exista un necesario vínculo escuela-comunidad (López, 2004).

El tránsito a esta posición develó la existencia de las relaciones entre la escuela y la comunidad como un aspecto esencial del proceso pedagógico escolar al considerar que desde ella se logra legalizar la cultura socialmente significativa, imprescindible para la vida social.

En la práctica, las iniciativas pedagógicas de miles de maestros de escuelas públicas y la defensa de la tradición educativa durante más de un siglo, permitieron justificar el valor de la escuela en la formación de la nacionalidad y develar la utilidad social de vínculo de la escuela con la comunidad en la formación cultural de los escolares. Las tareas asociadas a las campañas a favor de las medidas sanitarias, la creación de sitios históricos, la conformación de huertos, bibliotecas así como el desarrollo de actividades patrióticas y culturales; que avalaron el encargo de las escuelas rurales en la primera mitad del siglo XX, configuraron la función educativa y cultural de carácter social que caracterizaría el modelo pedagógico, de las escuelas públicas (López, 2004 y Ramírez, 2011).

La evolución de la sociedad cubana y el desarrollo de las Ciencias de la Educación y Pedagógicas facilitaron la comprensión de la función cultural de la escuela nacional cubana; sobre todo ante la

generalidad normativa y proyectiva legitimada en el pensamiento, la práctica y la política educativa, la concreción de este rol en las zonas rurales se vio más asociado a las transformaciones sociales de la segunda mitad del siglo XX al reforzar el carácter centralizado del sistema escolar.

En Cuba, las escuelas rurales de la primera mitad del siglo XX desarrollaron su actividad influenciadas por un modelo educación en el sector la rural y zonas marginales -aledañas a las ciudades- que se implementaban en Estados Unidos. El estado de la escuela rural cubana se devela en la aseveración de Feijó (2000) cuando expresó que "...desgraciadamente, en Cuba no existe una verdadera escuela rural (...)"

Sin embargo la trascendencia social de la escuela rural en este período no solo se puede restringir a su función instructiva o educativa con los escolares, en el proceso educativo en estas escuelas, sujeto a la normativa y a la iniciativa de los maestros¹, por su dimensión pedagógica se convirtió en un espacio de relaciones en las que participan las asociaciones de padres, vecinos y maestros, que contaban con un tipo de reglamento, el que declaraba el carácter o finalidad de la asociación: "Elevar el nivel cultural de los alumnos de la población en general, por distintos medios y atender a las necesidades económicas de las escuelas que el Estado no pueda atender"².

Desde este propósito se procuraba una relación de cooperación para el mejoramiento de los alumnos en cuanto a la propia relación de la familia con la escuela, tanto en lo que concierne a la parte económica, como a la técnica: obtención de uniformes, material escolar, fundación de bibliotecas, organización de excursiones escolares como un medio de hacer la enseñanza más activa y eficiente; estimular la asistencia y la puntualidad, la celebración de actos de carácter cultural en sus manifestaciones intelectuales y físicas (Ávalo, 2013).

De esa forma, se organizaban actividades relacionadas con la educación en el hogar, la sociedad y el medio, conferencias y visitas con el fin de ilustrar a los padres sobre las medidas más eficaces que debían adoptar en relación con la higiene física y espiritual de sus hijos. Además los espectáculos públicos a los que concurrían los niños, paseos que frecuentaban, compañeros con que se reunían, juegos en que tomaban parte, para conseguir del niño el mayor respeto a los monumentos públicos y el acatamiento a las leyes y ordenanzas, el mejor comportamiento a la entrada de la escuela y la conducta del niño.

Se establecía además, contribuir con una cuota mensual voluntaria, mínima de diez centavos, sin perjuicio de cualquier otra mayor y generosa contribución y era utilizada para mejoras de la escuela pública mientras, se restringía que se utilizara en otros fines asociados a la esfera administrativa. La asociación no podía intervenir, en manera alguna en la organización técnica, administrativa o disciplinaria de la escuela.

Así la labor en la escuela se centraba en enseñar a leer, escribir y calcular pero fue transitando a un espacio para educar con patrones de formalidad, respecto a normas y tradiciones propias del campo, pero se enfatizaba en el aprendizaje de las habilidades manuales, (costuras, trabajos en papel y cartón) algo de artes plásticas y se enseñaban canciones tradicionales, además aspectos de educación formal sobre todo en las horarios de recreos y excursiones.

Pero, el interés formativo en esta escuela no obvió el tratamiento de temas asociados a la salubridad rural, enfermedades de los animales domésticos, abonos, maderas, ciencias naturales, higiene, apicultura, arboricultura, horticultura, carpintería, industrias rurales, hidráulicas, problemas de la tierra, erosiones, pero estas dependían mucho de la formación, valores e interés del maestro (Ávalo, 2013).

Entre los aspectos más importantes que se introducen están los relacionados con la inclusión en el plan de estudio para las escuelas rurales de la enseñanza de la agricultura desde 2do hasta 6to grado, con el objetivo de inculcarles a los niños campesinos algunas nociones de las ciencias agrícolas que los preparasen para ser llegar a ser buenos agricultores, enseñar a los alumnos las fuentes bibliográficas que el agricultor podía consultar y fomentar el amor hacia la vida del campo, los animales y las plantas, lo que contribuyó a un acercamiento para una cultura general (López, 2011).

Las relaciones entre la escuela rural con la comunidad en esa época (entre 1948/1958) se desarrolló como una condición necesaria del proceso pedagógico que desarrollaban los maestros aun cuando las condiciones para su desempeño se vería afectada por la situación social y cultural de la época. En este sentido se insistía en que "...la escuela pública, escasamente respaldada por el Estado y con un creciente número de alumnos, comenzaba a descansar sobre la base del esfuerzo particular de padres y maestros" (Barcia, 2005).

¹Los maestros rurales no generaron una teoría educativa específica pero sí contribuyeron a promover en el ánimo de los niños campesinos, a darles armas ideológicas para la lucha, potenciar el desarrollo mental de los niños en interés de prepararlos para la vida, Entre las figuras que se destacan se encuentran Alfredo Aguayo Aguayo, Marcelo García y Raúl Ferrer, entre otros.

² Reglamento de las asociaciones de padres, vecinos y maestros de las escuelas públicas números: 2, 9 y 11 de Cienfuegos, fondo de asociaciones del archivo provincial "Rita Suárez del Villar" de Cienfuegos, fondo 383, legajo 23.

El liderazgo del maestro descansaba en la connotación que se le otorgaba a su actividad, pero se asistía a un estancamiento de planes y programas de estudio, que no lograban total correspondencia con las características del contexto, aunque se orientaba a consolidar el status social de estas familias.

En resumen, el trabajo de la escuela rural, aun cuando influía en la familia la concepción de la comunidad como unidad organizativa, era difusa dada la influencia del aislamiento de las viviendas. Sin embargo, tanto los planes y programas de estudio establecidos para este tipo de escuela como la gestión de los maestros tendían a reproducir la cultura rural pero sin enfatizar en los valores propios del entorno educativo en que se formaba el escolar.³

Pero, las luchas del pueblo cubano por la democratización de la enseñanza y la necesidad de atender la educación rural, llegó a convertirse en un objetivo de trabajo de varias organizaciones, partidos y gremios de los sectores más progresistas, por ejemplo: Joven Cuba, Comité Pro-escuelas Campesinas, Movimiento Creación de Escuelas para los Campesinos, Federación Nacional de Maestros Rurales, la CTC, la CNO, Partido Ortodoxo, PRC (Auténtico), Partido Socialista Popular⁴, entre otros (Ramírez. 2011).

Para entonces los programas contenían una profunda reforma educacional con un gran sentido nacionalista y popular. Planteaba el establecimiento de una escuela única, que previa la reorganización de la escuela rural, de manera que apoyara la preparación del campesinado para defender la tierra lo cual le fue otorgando a esta institución un papel esencial en la transformación económica, político y social de la comunidad donde estaban enclavadas (Ávalo, 2013).

Autores como Malo (1945), Hernández (1945), Mier (1952), Álvarez (1953), Melián (1959), reiteran que las características de estas escuelas al triunfo de la Revolución se centraban en la falta de voluntad política estatal para atender y modernizar la escuela rural; sobre todo por la falta de recursos materiales de todo tipo y de mantenimientos constructivos; aislamiento del medio rural e inaccesibilidad a los avances científicos, tecnológicos y culturales, entre otras.

Sin embargo, a pesar de las circulares emitidas, y las iniciativas que avala la práctica pedagógica, la escuela rural seguía sumida en el total abandono por la desatención oficial. En las pocas que existían las condiciones eran muy limitadas. Tal situación está avalada en el alegato "La Historia me absolverá" de cuando se precisa: "A las escuelitas públicas del campo asisten descalzos, semidesnudos y desnutridos, menos de la mitad de los niños en edad escolar y muchas veces el maestro quien tiene que adquirir con su propio sueldo el material necesario". (Castro, 1975)

Análisis histórico y social

Después del año 1959, las transformaciones desarrolladas a nivel económico y social fueron logrando que las escuelas rurales cubanas estuvieran al mismo nivel que las del sector urbano. Marca de manera significativa este proceso la Resolución Ministerial No. 210 de 1975 que promueve la implementación de las condiciones necesarias para iniciar el perfeccionamiento.⁵

Entre 1976-1990 se asiste a la fundamentación de la escuela como el centro cultural de la comunidad, y desde esta función se le encarga potenciar el vínculo con la comunidad desde el reconocimiento de las potencialidades de ambas para el desarrollo cultural integral del escolar) se aboga y consolida la organización para la Educación Primaria del sector rural, con cuatro tipos de escuelas: graduadas, semigraduadas, concentrados de segundo ciclo y las escuelas multigradas y las unitarias o de un grado y se despliegan orientaciones y propuesta que sin embargo, no lograron dejar explícitas las manera de concretar la función cultural de escuela la en la práctica educativa que tienen lugar en las zonas rurales.

En la década del 90 se vislumbra otro cambio hacia un nuevo modelo pedagógico para la escuela rural, considerada como el centro cultural de la comunidad, se proponen objetivos de trabajo para las zonas rurales de manera que el proceso pedagógico permitiera que el aprendizaje de los escolares lograra

³Estas ideas se han conformado a partir de los resultados de investigación de López (2004) y Ramírez (2011) y de los testimonios de maestras rurales que desarrollaron su labor entre 1940 y 1959 y forran a partir de la compilación de testimonios elaborados por la autora de esta tesis en 2013

⁴El "Programa Socialista" del PSP dejaba explícito el interés de multiplicar las escuelas en la ciudad y el campo [...] escuelas públicas preferentemente rurales, orientadas a la enseñanza en un sentido práctico y preparando a los alumnos de la enseñanza rural para el mejor desenvolvimiento de su actividad en el campo.

⁵ La creación de diez mil nuevas aulas en las zonas rurales del país, la creación de direcciones educacionales en correspondencia con las zonas rurales, designación de una estructura de dirección educativa rural con carácter regional y municipal, la organización de diferentes rutas o zonas de inspección en cada municipio, la asignación de docentes destacados como responsables de escuelas, organización de microzonas o comisiones de estudio para el intercambio de experiencias, asesoramiento y superación entre docentes, así como colectivos técnicos de zona con iguales fines.

equipararse con el de los centros del urbano. En esta década aparecen nuevas medidas⁶, que incluían sugerencias didácticas para la escuela multigrado, dirigidas fundamentalmente a facilitar la labor del docente.

Las sugerencias metodológicas, concebidas precisaron la necesidad de ampliar y precisar el diagnóstico de alumnos, en tanto las precisiones en relación al vínculo de la escuela con la familia y la comunidad se fundamentaron en las concepciones de autores como Ferreira (1995), Avedaño, (1989) Castro, (1994), Núñez, (1989), Ares y otros (1995), desde las que se insiste que la escuela como institución desempeña un importante papel en la comunidad e incluye a los sectores sociales para promover la participación, reflexión y análisis de las necesidades educativas, culturales y recreativas en coordinación con los esfuerzos educativos.

De manera general, se connota el trabajo preventivo comunitario, como una dirección principal que deberá desarrollar el sistema de educación, desde el cual se aspira a que la escuela se convierta en el centro que potencie la cultura de la comunidad. Tal consideración no obvia el papel esencial de la familia sobre todo, como vía para establecer las relaciones entre estos contextos y en las que la escuela se erige como el eslabón rector de la educación de la comunidad.

Escuela primaria en Cuba: consideraciones como centro cultural de la comunidad

A partir del año 2000, estas ideas se consolidaron y se fundan nuevas expectativas acerca de la escuela primaria en Cuba como el centro cultural de la comunidad, al conformar de manera integral el Modelo de Escuela Primaria⁷ en el que se establece que el fin y los objetivos para la escuela primaria; y la concepción teórico/metodológica del proceso pedagógico que se ajusta a la caracterización del escolar por momentos del desarrollo. Estas características se asumen como plataforma para todas las escuelas primarias aunque se explicitan algunas precisiones para la escuela primaria rural, sobre todo, en lo referido a las formas de organización de las actividades.

En general se establece que la organización escolar tome como punto de partida, para propiciar la unidad de todos los factores y agentes comunitarios al proceso pedagógico lo cual constituye un elemento esencial para la formación y desarrollo de la personalidad del educando, el docente y las familias del sector rural.

Al respecto las precisiones que se realizan mediante los seminarios nacionales (desde el 2001 hasta el 2012) y las indicaciones para la dirección escolar en las zonas (2004) se apunta que este proceso tiene características especiales en las que se destaca el carácter interactivo del proceso en una doble condición: como recurso del proceso (alumnos, maestros en ejercicio y en formación, padres, entre otros) y como resultado o producto logrado (aprendizaje de los alumnos, conocimientos, normas, comportamiento, valores) que constituye la expresión del cumplimiento del fin y los objetivos de la institución.

En la actualidad, la proyección cultural política e ideológica del sistema educativo avala la relación escuela familia comunidad y legaliza su condición de centro cultural de la comunidad, al precisar que se necesita hacer de la escuela el centro cultural más importante de la comunidad y movilizar los recursos de la localidad, aprovechando sus potencialidades para el desarrollo de la labor educativa, por lo que resulta necesario continuar trabajando con mayor flexibilización en la organización de la escuela de manera que se disponga de mayor tiempo para la atención a las actividades docentes, culturales, deportivas y extradocentes, lo que contribuirá a estrechar los lazos con la comunidad educativa y los niveles de integración de todos los agentes en la escuela (Velázquez, 2013).

En cualquier caso las condiciones organizativas del sistema educativo, la proyección sociocultural de la educación, la formación de la cultura general y la proyección de la transformación social a nivel comunitario se consideran factores que influyen en la concreción de esta posición. En este caso estas se avalan los resultados del debate teórico que se lleva a cabo en torno al tema (UNESCO / MINED, 2009).

El opinión de Rico (2000, 2004, 2008), Romero (2004), Cortón (2008), Rodríguez, (2011) -y el estudio realizado hasta aquí- permite asegurar que en la segunda mitad del siglo XX la función cultural de la escuela rural se asumió como expresión de un pensamiento orientado a solventar las diferencias entre la escuela rural y urbana lo cual se evidencia en el tránsito desde posturas centradas en el papel educativo del maestro rural en las familias de los escolares hasta incorporar en su influencia a los representantes y miembros de la comunidad.⁸

⁶Una de esas medidas fue la elaboración de planes de clases para el docente del sector rural, estos tenían como ventaja facilitar al maestro una guía didáctica de la clase, pero a la vez no se consideraba el diagnóstico social y cultural de la zona escolar, por tanto no diferenciaba el proceso sociocultural del alumno, la escuela, familia y comunidad.

⁷Modelo de escuela primaria: permite la introducción de técnicas y estrategias pedagógicas, que contribuirán a elevar la calidad del trabajo de la escuela, desde el punto de vista científico, sus posibilidades creativas enriquecen el logro de la mayor aspiración social del sistema; asegurar a todos los niños y niñas el acceso a la cultura, potenciar al máximo el desarrollo de sus potencialidades individuales, ofrecer a niños diferentes una oportunidad igual de alcanzar los objetivos, dando posibilidades flexibles para su desarrollo. (Rico, 2008)

⁸En este proceso se identifican cuatro tendencias:

Actualmente la definición de la función cultural de la escuela rural se sustenta en el papel que esta tiene en las comunidades, pues en ese contexto, su influencia se amplía a las personas de ese contexto a partir de la optimización de los recursos humanos y materiales en el análisis de la problemática social, económica y cultural de la comunidad y el diseño acciones que permitan transformarla (Núñez, 2012).

Bajo este precepto el 21 Congreso de escuela rural (2012)⁹, advierte los retos que enfrenta hoy la escuela rural en el mundo, entre los que se significan que esta escuela debe estar centrada en la innovación, aplicando una metodología por proyectos, que implique a toda la comunidad educativa, el trabajo curricular se debe abordar de manera flexible, con atención a la heterogeneidad y al multigrado, la dignificación del maestro rural, el estímulo al trabajo pedagógico en vínculo con la realidad sociocultural del entorno, para ir desde lo local a lo global (glocalidad).

Lo cual se pretende al favorecer modelos de apoyo y de asesoramiento específico para la escuela rural en el campo de la formación permanente, el papel de la comunidad, donde la familia interviene de manera activa en el acto educativo, y donde se favorece el trabajo colaborativo o cooperativo, mediante proyectos colectivos, la potencialidad educativa, la aproximación a la excelencia educativa, centrada en la innovación y la calidad, esto supone utilizar las tecnologías de la información (TIC) como herramientas de trabajo, pues lo importante es aprender haciendo, mediante la adaptación del currículo al medio, de lo local a lo universal, al aprovechar la organización de convivencias, con implicación de toda la comunidad educativa, atención a la diversidad como cualidad del proceso pedagógico e instaurar modelos pedagógicos, basados en la autonomía de gestión del proceso, a partir de una organización basada en las personas, liderazgo colaborativo; contextos creativos y organizaciones educativas centradas en la investigación.

Todas estas ideas centran el interés de evitar la transferencia de modelos pedagógicos de escuelas urbanas a la rural, que lleva a redefinir la función cultural de la escuela rural, desde los puntos de conciliación entre lo educativo, instructivo y lo social, que encierra la acción cultural de este tipo de escuela. Estas concepciones han quedado legitimadas en las normativas de los sistemas educativos, aspectos que se presentan a continuación.

La función cultural de la escuela: la instrucción y la educación de las nuevas generaciones

La función cultural de la escuela puede ser analizada desde diferentes puntos de vista, pero de manera recurrente ella se identifica con la instrucción y la educación de las nuevas generaciones lo cual radica en transmitir conocimientos, capacidades, ideas, experiencias sociales y formas de conducta que contribuyan a la preparación del hombre para afrontar exitosamente las exigencias sociales y personales. (Fernández, 2007, Sierra, 2002, Báxter y otros, 2002)

Por otra parte Fernández (2004), Chávez y Permuy (2005) insisten en que el encargo de la escuela se identifica con la formación de las nuevas generaciones de hombres en concordancia con el tipo de sociedad de que se trate, y desde esta postura Fuxá y Castillo (2008) plantean que el énfasis está en la formación de valores para la preservación de la identidad, la defensa de la soberanía y del derecho a construir nuestro proyecto de sociedad.

En este mismo orden Romero, Santiesteban (2008) y Alpízar (2008) refieren que la función social de la escuela posee un carácter cultural y está por tanto asociado a la contribución a la formación integral de la personalidad.

Estas concepciones ofrecen la visión de comunidad educadora, concebida como espacio de participación en el diseño y evaluación del proceso educativo, centrando su atención en lo local, desde la comunidad y vinculando los múltiples medios de comunicación que en ellas existen.

Tal condición, afirma Tovar (2004), supone redefinir las formas de organización común que utilizara la comunidad para romper con la dispersión y articular la relación comunidad – sujeto social para evitar las

La primera (1959-61) privilegia el papel activo de la comunidad y las organizaciones para suplir las insuficiencias de la escuela rural, la segunda (1962-75) confirma la centralización de la labor educativa y cultural de la escuela como agencia educativa, que aunque reconoce el vínculo escuela-comunidad y la función cultural de la escuela rural no se logró fundamentar ni concretar de manera suficiente, la tercera (1976-1990) se fundamenta la escuela como el centro cultural de la comunidad, y desde esta función se le encarga potenciar el vínculo con la comunidad desde el reconocimiento de las potencialidades de ambas para el desarrollo cultural integral del escolar) y la cuarta (1990-2005) se mantiene los aspectos organizativos de la escuela rural y se prioriza la atención metodológicos a la dirección del proceso docente - educativo sobre todo para perfeccionar la organización escolar.

⁹21º Congreso de Docentes Rurales. Título: "Escuela rural: Identidad y la construcción de Ciudadanía". Espacio de encuentro, de formación y reflexión, que permite a los docentes someter su práctica cotidiana al análisis crítico, debatir sobre temáticas que atraviesan actualmente a la escuela rural, recuperando la articulación de la escuela con la comunidad, desde una concepción democrática de construcción de ciudadanía, que posibilite abrir la mirada a un mundo social cada vez más complejo y cambiante. Nov de 2012

discriminaciones étnicas, de género, de modos de producción, y prepara a sus habitantes para trabajar en un marco de derechos para aprovechar los recursos culturales.

Se aboga entonces por concebir procesos educativos en la comunidad altamente dinámicos, que se orientan a promover la cultura desde el currículo flexible y el papel de las organizaciones en la educación con la comunidad y para ella. Desde este marco la educación se sustentará en el desarrollo de los sujetos y de los grupos sociales así como la (re)significación del papel de los educadores que operan en el medio rural (Tovar, 2004).

En el sistema educativo cubano la condición de la escuela como centro cultural de la comunidad se sustenta en los trabajos de Moquete, (2001), Martínez, (2003), Blanco, (2003), Rico, (2000, 2004, 2008), Chávez, (2005), Rodríguez, (2009), Rodríguez, J. y otros autores, (2008, 2009), Cortón (2009), Rodríguez, N. (2010), Rodríguez, M. (2011), Frometa, (2011), Álvarez, (2011).

Los trabajos de estos investigadores presentados en eventos internacionales, nacionales y artículos de revistas permiten identificar como presupuestos teóricos que explican y fundamentan esta condición en la relación cultura-educación, que legitima el reconocimiento al contenido axiológico de la cultura y la necesidad de su transmisión a través de la educación, criterio con el que se sustenta el ideal de hombre que la educación, por encargo de la sociedad, necesita y desea alcanzar en correspondencia con el desarrollo social y cultural presente y futuro de cualquier nación. De tal caso la cultura y la educación constituyen procesos estrechamente vinculados y condicionados dialécticamente, y se asumen como indicadores del grado de desarrollo sociocultural.

La pedagogía, reconoce la relación cultura-educación (Montoya, J. (2005), se señala que la educación implica la permanente transmisión y reconstrucción de la cultura (Álvarez, 2000); se considera la educación cultural como una especie de metaeducación (Pérez, 2005); al afirmar que la educación asegura la continuidad de la cultura (Buenavilla y Fernández, 2003) y se reconocen las estrechas relaciones entre hombre, cultura y educación (Chávez, Permuy, 2005).

Luego el papel principal de la cultura es la ampliación de las potencialidades de la personalidad, conduciéndola a su autorrealización (Álvarez y Ramos, 2003), y la cultura es el único fundamento factible para la transformación de las ideas sobre la educación del hombre (Macías, 2003). Desde este punto de vista, según Venet (2003) se alude así, a la cultura como una dimensión de la educación, que junto a otras (axiológica, ideopolítica, orientadora), se le atribuye la condición de fundamento que explica la educación como proceso cultural.

Entonces la relación cultura-educación se concreta en la actividad y en las relaciones que se establecen entre los diferentes agentes y agencias socializadoras que participan en la producción y preservación de la cultura que se expresa de manera explícita en el objetivo de la educación (la formación cultural integral de los jóvenes). Esta concepción se asume en la concepción que sustenta el sistema educativo el cual se caracteriza por la confianza en la educabilidad del hombre y sus posibilidades para preservar, crear bienes materiales y espirituales como síntesis de la apropiación de la cultura recibida a través de las influencias educativas a lo largo del proceso de formación. No obstante, la teoría y la práctica pedagógicas no han logrado suficientemente la fundamentación y concreción de este ideal.

Tal como asegura Estévez, (2011) la escuela no está totalmente capacitada para asumir su papel de centro cultural principal de la comunidad, ni los maestros y otros docentes están plenamente preparados para tal empresa, ya que no poseen una sólida cultura de los sentimientos, y adolecen de un enfoque integral desde la cultura.

La relación cultura-escuela desde la cual se asume que el encargo social de la escuela se determina por las características de la sociedad y de la cultura o las culturas que la tipifiquen (Cortón, 2011). Por tanto, la escuela como institución social tiene la responsabilidad en la formación de las nuevas generaciones conjuntamente con otras agencias educativas (Chávez, Permuy 2005; Fernández, 2003, 2004); como institución cultural, se identifica a la escuela como un núcleo estable, capaz de enfrentar los cambios de la producción cultural contemporánea. (Tedesco, 2002).

Desde esta posición se considera necesario la contextualización del currículo como uno de los esfuerzos para abordar la cultura desde la perspectiva de las ciencias pedagógicas, especialmente desde la didáctica (Montoya, 2005) para asegurar y garantizar la socialización e individualización del proceso educativo escolar y servir como elemento para prever y organizar sus comportamientos, en tanto la cultura se concibe como un contenido y medio de educación del hombre.

Esta relación cultura-escuela se sustenta en la correspondencia de factores internos y externos, básicamente en la familia y la comunidad con una visión más integral de la labor sociocultural, lo que hace necesario que la escuela alcance un buen nivel de integración y solucione los problemas que se identifican, organice una vida interna y externa con un clima favorable en el que prime la alegría y la responsabilidad por las actividades, con la incorporación activa de la familia instrumentando las vías adecuadas para esa labor. Se propicia así que la escuela se convierta en el centro más importante de su entorno a partir de un

concepto amplio de la cultura, que no quede limitado al espacio de lo artístico, estético y lúdico. (Rico, P. 2000)

La relación escuela-comunidad que se define como un tipo de relación que encierra acciones de socialización en la cual las influencias educativas que se organizan y desarrollan pretenden garantizar la cooperación, la colaboración e integración en la solución a los problemas y necesidades de la educación y desarrollo cultural de la comunidad (Fernández, 2003, 2007) y del proceso pedagógico escolar.

Se reconoce así la importancia de esta relación para el trabajo preventivo y para la concreción de los vínculos entre ambas agencias en el proceso educativo; sin embargo, se le atribuye a la escuela el papel de coordinadora de acciones, mientras se considera a la comunidad como contexto para educar en la vida social, por la vida y para la vida al considerar las posibilidades que posee la institución escolar para influir en la vida cotidiana. (Alvarez, (1990, 1999,2000); Báxter y otros (1995,2000) y Bonet, (1997).

En cualquier caso la **función social** de la escuela se identifica con la posibilidad de convertirse en centro de influencias culturales en la zona donde se encuentra enclavada (Carvajal, Rodríguez,1995) lo cual supone promover cultura desde su accionar logrando el vínculo con las diversas formas de la cultura comunitaria (Lahera y otros, 2001; Fernández 2003, 2004).

Se considera la escuela como una institución cultural se concreta tanto en el proceso de educación social de sus estudiantes, como en su labor de conservación y reproducción cultural pero para lograrlo deberá integrar las fuerzas y potencialidades de la comunidad y la escuela en este empeño. (Venet, 2003). Se entiende entonces que si la cultura es objetivo, contenido y medio de la educación pues la educación, como proceso y resultado de las interacciones socioculturales que tiene lugar en la comunidad desde las que se propicia la socialización del individuo y tiene lugar la formación de la personalidad, en la medida que la escuela favorecen la apropiación de la cultura se contribuye a preparar a los escolares para las relaciones sociales, se construye la cultural individual y colectiva que condicionará la vida social, las actitudes y las formas en que viven y se relacionan con otros miembros de la de la comunidad en la sociedad.

Luego al definir la escuela como centro cultural en la comunidad se amplía la función educativa (Fernández, 2004); se enfoca generalmente a la escuela como una institución social, específicamente educativa y cultural al reconocerse su papel en la transmisión, disfrute y creación de la cultura que rodea al hombre de manera más inmediata y que es portador de todo lo que la sociedad ha acumulado hasta ese momento (Báxter, E. y otros, 2000).

Desde este referente se le atribuye la condición de centro cultural de la comunidad. En esta línea de pensamiento Cortón, (2002) aporta a la comprensión y fundamentación de otros investigadores cubanos: López y colectivo de autores (1982); Rojas, (1999); González, (2003); Ugalde (2003); Cubilla (2004); Lissabet (2005); Manes (2005); Miyares (2006); González (2006); Martínez (2007) los que, al referirse al tema, afirman que la escuela se erige dentro de un entramado cultural desde el cual define su propia cultura.

Sin embargo al concebir la escuela como centro cultural es necesario considerar que la comunidad constituye un espacio sociocultural de encuentro, participación y diálogo que -sobre la base de intereses, necesidades y cultura comunes, formados y consolidados en la en la vida cotidiana- se convierten en un referente esencial para el diseño y desarrollo del proceso pedagógico escolar en este tipo de escuela.

Tal consideración informa de las características que adquiere el proceso pedagógico en la escuela rural se deberá orientar a: irradiar seguridad y confianza, traspasar los límites de su espacio físico para lograr insertarse en las condiciones de la comunidad donde está enclavada, tanto para hacer partícipes a los pobladores de sus logros y dificultades, como para aportar a la transformación sociocultural de estos (Báxter, Amador y Bonet, 2000).

Los diferentes sistemas educativos nacionales destacan que en particular la escuela rural para cumplir esta función cultural necesita desarrollar una educación más realista y objetiva, con contenidos curriculares más pertinentes y funcionales en relación con las necesidades laborales, productivas y familiares que caractericen el medio rural. Tal consideración presupone una educación con contenidos útiles, que las familias rurales puedan aplicar en la solución de sus problemas cotidianos y con métodos que desarrollen las potencialidades latentes de los niños de estas comunidades y les ayuden a transformarse en organizaciones eficientes protagonistas del desarrollo social (Lacki, 2005).

En América Latina, y en correspondencia con las condiciones del contexto socio histórico, se asiste a una reconceptualización de la Educación Básica en el ámbito rural. La UNESCO en sus informes advierte que durante la década del 90 la Educación Rural se erige como un asunto preocupante. Por un lado, las estadísticas informan los problemas de acceso a la escuela en los sectores pobres, que se agrava con el porcentaje de escolares que no concluye la educación primaria, la repitencia y la baja eficiencia del aprendizaje (Méndez. 2003)

Las políticas que se llevan a cabo en los diferentes países del área comienzan a develar experiencias valiosas que llevan a cabo organismos estatales, universidades y ONGs en cuanto a la educación y el

desarrollo rural. Se asume que este se convierte en un gran reto para los países subdesarrollados sobre todo, por la influencia que ejerce el atraso y la pobreza en la vida de las comunidades rurales.

En este ámbito las acciones van configurando un cambio en el paradigma educativo que insiste en la necesidad de valorizar la impronta educativa para lograr el desarrollo rural, lo cual supone: asumir el impacto de los contenidos científico, tecnológicos en todos las áreas de la sociedad –no solo en la agricultura- lo cual exige el desarrollo de competencias en los habitantes de estas zonas para apropiarse de estas saberes y convertirlas en oportunidades para obtener una mejor calidad de vida (Jaramillo. 2004).

Luego la escuela rural como una institución cultural debe contribuir con acciones socioculturales a promover de manera más directa, la educación por lo bello, útil, desarrollar un pensamiento para conocer y asimilar toda la cultura que rodea al individuo que se desarrolla en el medio rural y transformarla para beneficio individual, colectivo y social; lo que posibilita el desarrollo de una cultura general integral sustentada en la identidad rural.

Se reconoce así que la escuela primaria rural centrará su labor en el desarrollo de la cultura general de sus escolares y demás miembros de la comunidad sustentada en la identidad rural. En esta dirección la escuela primaria rural tiene el encargo social de formar y desarrollar al individuo del medio rural desde el punto de vista intelectual, moral, estético, ideológico y físico, combinando a todos los sujetos que intervienen en el proceso educativo y particularmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo contenido es precisamente la cultura.

Relación escuela comunidad: apuntes

Esta consideración atribuye una visión diferente de la escuela asociando su labor al proyecto sociocultural comunitario, lo cual significa que introduce en su quehacer, y la promoción cultural como estrategia que propicia la activa participación de los docentes y de las figuras del instructor de arte y el promotor cultural del Consejo Popular (Núñez, Maribel 2009).

En este ámbito la promoción sociocultural es entendida como un conjunto de acciones en sistema para poner en contacto al individuo del medio rural con las diferentes manifestaciones de la cultura, para el desarrollo de ambos, dentro de las cuales se incluye la animación sociocultural que está encargada de incentivar a la población en el hecho cultural para crear con su sistematización focos o espacios de acciones socioculturales, donde la escuela entra a jugar un rol muy importante como centro cultural de esa comunidad.

Luego, las acciones que se programan en la escuela primaria rural en relación a la función cultural de la comunidad rural deben partir de objetivos concretos, los que se complementan con la participación, dinámica, activa y voluntaria de las personas de la comunidad.

Las mismas se proyectan con contenidos muy diversos, pueden agruparse por su forma en actividades de formación, difusión, artísticas, lúdicas, apreciación y creación; entre otras y deben incorporar a todos los escolares, trabajadores, padres y vecinos aficionados al arte (Núñez, 2009).

Supone por tanto la inclusión de actividades educativas en la comunidad desde una concepción integrada de sus influencias las cuales cobran sentido en la media que se orientan a: dinamizar y optimizar las potencialidades de la comunidad, promover la autogestión, cohesión y la participación de los miembros de la comunidad para garantizar una mejor calidad educativa. Se identifica así el carácter preventivo de las influencias mutuas que se comparten entre la escuela, la familia y la comunidad en el que estas primeras están enclavadas (Alfonso, 2012).

Esta relación sin embargo, descansa en el tipo de comunidad y la particularidad de cada una de ellas determina las influencias formativas y el contenido de estas. En este caso las comunidades se clasifican –frecuentemente- por la forma y lugar de asentamiento; por la actividad fundamental que realiza y por la composición de la población (Confux, Fernández, Pérez, Blanco, 2007, Cortón 2002, 2008).

Cortón (2008), aporta a este tema de manera precisa al reconocer que la función cultural de la escuela tiene lugar en su relación con la comunidad, la cual constituye uno de sus niveles de concreción más importantes. Sobre este particular advierte que existen límites aún muy difusos pues por lo general las propuestas que se presentan para explicar este problema resultan extremas y la escuela debe transmitir una única cultura, legitimada en el currículo escolar, que se coloca por encima de la cultura de la comunidad, realizando la extensión hacia esta o por contra puede la escuela perder su especificidad en función de incluir la cultura comunitaria; o la escuela desde sus propios posibilidades se vuelve a hacia su comunidad y genera desde ese vínculo nuevos saberes.

De acuerdo con esta denominación permite clasificarlas en urbana, suburbana y rural y desde ella se alude a las bases de identificación y diferenciación cultural que las define.

- **Comunidad.**

En principio la comunidad se concibe como el espacio físico-ambiental, geográficamente delimitado, donde tiene lugar un sistema de interacciones sociales, políticas y económicas que producen un conjunto de relaciones interpersonales sobre la base de necesidades. Dicho sistema es portador de tradiciones, historia,

identidad y sentido de pertenencia y se identifica sobre todo por; las características del entorno y la actividad económica fundamental (Núñez, 2013)

En particular las **comunidades rurales**¹⁰ son unidades sociales, sus miembros tienen intereses y necesidades comunes, predomina como actividad fundamental la agricultura, la ganadería u otros oficios complementarios, aunque con el desarrollo de la sociedad en ellas se puede establecer complejos agroindustriales para hacer posible el procesamiento industrial de los productos del agro y la ganadería, dando lugar a pequeños asentamientos poblacionales que no llegan a reunir las características de una ciudad a pesar de que en las mismas se pueden presentar rasgos de urbanización como electrificación, vida nocturna en torno a la actividad agroindustrial.

Estas comunidades presentan un total o parcial aislamiento vecinal, de las ciudades, con un predominio de relaciones endogámicas (hacia adentro), a pesar de que en los tiempos modernos el aumento de la relaciones exogámicas (hacia fuera) amenaza la existencia de una población eminentemente rural.

Pero la vida cultural de las comunidades rurales tiene características propias. En el mundo rural se encuentran las raíces culturales de lo nacional, ellas representan la base de la producción de materias primas y productos alimenticios sanos y naturales, ofrece un variado paisaje de civilización, apropiado para el reposo del ser humano, constituye el espacio vital de una gran variedad de plantas y animales.

Los problemas sociales que generan la vida social en estas comunidades son sui generis, los cuales para ser resueltos presuponen su peculiaridad y condicionamientos propios y no mediante la extrapolación de soluciones o clasificaciones urbanas adaptadas a todos los terrenos rurales.

En el seno de las familias rurales se desarrollan aún funciones importantes con el rótulo tradicional como el trabajo, la educación, la formación religiosa, la actividad de recreo y de socialización de los hijos, que en las familias urbanas tienden a adquirir un nuevo rótulo al realizarse por instituciones especializadas.

En la actualidad se aprecian modificaciones en la cultura rural relacionados con el cambio de los roles de la mujer, en los valores y el incremento de conductas desviadas como consecuencia de la adopción de modos de vida urbana en el campo pues las motivaciones, expectativas de la juventud y la niñez de las comunidades rurales comienzan a ser modificadas por la adopción de criterios meramente urbanos a partir de su propaganda a través de los medios de difusión de masas, que limitan el conocimiento de la vida del campo. y han estimulado los procesos migratorios hacia la ciudad (Caballero y Guzmán, 2012).

En este marco algunos discursos académicos y oficiales se defienden el argumento sobre el carácter universal de la educación y la inexistencia de rasgos diferenciadores entre la educación rural y urbana. En este trabajo se sostiene y reclama, con base en experiencias propias en el campo de la formación de docentes y de investigación, el derecho a hablar de una educación rural, con rasgos claramente diferentes de la educación que se desarrolla en contextos urbanos, que reivindican la identidad de lo rural, aún en los nuevos tiempos.

Cuando se respalda el derecho a hablar de la identidad rural, se está afirmando que aun cuando lo rural hoy mantiene los rasgos definitorios del pasado: aislamiento, estructura social elemental, fácilmente distinguible por su simple contraposición con lo urbano, se reconoce que los cambios epocales también alcanzan lo rural y van más allá de lo físico o funcional.

Según Posada (1997) estos cambios tipifican el proceso de desruralización, poner referencia equivalente a decir urbanización de lo rural, lo cual supone un cambio en la noción misma de ruralidad. Barbero, (2001) precisa que esta situación se relaciona con nuevos modos de experimentar la pertenencia al territorio y de vivir la identidad.

- **Cultura tradicional rural**

¹⁰Comunidades rurales: Es una unidad social, constituida por grupos que se sitúan en lo que se podríamos llamar la base de la organización social. Las razones de su agrupación se vinculan los problemas de la vida cotidiana; sus miembros tienen intereses y necesidades comunes. Ocupa un determinado territorio, cuya pluralidad de personas interactúan, más entre sí que en otro contexto del mismo carácter; de los que se derivan tareas y acciones comunes, que van acompañadas de una conciencia de pertenencia cuyo grado varía. Sus miembros comparten un cierto sistema de orientaciones valorativas que tiende a homogeneizar o regular de manera semejante su conducta. Forma parte de una organización social mayor y está atravesado por múltiples determinaciones institucionales y de la sociedad en general. Selección de Lecturas Psicología de las comunidades. María de los Angeles Tovar. (2009)

Agrupación organizada de personas que se perciben como unidad social, cuyos miembros participan de algún rasgo, interés, elemento, objetivo o función común, vinculados en muchas ocasiones a problemas de la vida cotidiana; con conciencia de pertenencia cuyo grado varía, situadas en una determinada área geográfica en la cual la pluralidad de personas interactúa más intensamente entre sí que en otro contexto y comparten un cierto sistema de orientaciones valorativas que tienden a homogeneizar o regular de manera semejante su conducta. Forma parte de un contexto, de una organización social mayor y está atravesada por múltiples determinaciones institucionales y de la sociedad en general. Desarrollo de la comunidad. Ezequiel Ander- Egg. 2011) Grupo social en constante transformación y evolución, que puede llevarla a su fortalecimiento y a la toma de conciencia de sí, como unidad y potencialidad, o bien a su división interna y a la pérdida de identidad, reforzándose entonces un sentido externo de la pertenencia, contrapuesto a la cohesión basada en un sentido interno. Psicología Comunitaria, orígenes, principios y fundamentos teóricos. Maritza Montero. (2011)

En efecto, la cultura tradicional rural, como otros ámbitos de la sociedad actual, se encuentra en procesos de reconfiguración profunda, producto de nuevas maneras de valorar lo rural desde lo urbano, pues constituye una referencia para hacer resistencia a la pretendida universalidad de la modernización, desde esta perspectiva, lo rural se reivindica, recuperando la importancia del lugar, tan seriamente marginado de los procesos y discursos de globalización, y la conexión con la vida cotidiana.

En los ámbitos rurales –en tantos lugares concretos- el conocimiento constituye maneras específicas de otorgarle sentido al mundo, es por ello necesario, entonces, impulsar procesos de reforma, modernización, mayor eficiencia y productividad del agromercado a través de un aprovechamiento y uso intensivo de los recursos existentes, a fin de obtener mejores resultados.

Para proceder en este sentido, se debe antes interpretar los fenómenos de la vida rural, en función del rescate y fortalecimiento de la cultura, los valores, creencias, expresiones sociopolíticas, manifestaciones artísticas y, en suma, la cosmovisión y autoconcepto del habitante rural, lo cual significa priorizar la impronta de la educación para estos fines.

- **Educación rural**

En este contexto, la educación rural, no responde solo a razones estratégicas de sostenibilidad; sino además, existen razones ecológicas en la pertinencia del uso del espacio y los recursos; las razones culturales asociadas tanto a la preservación del patrimonio intangible que distingue la sociedad; y por razones éticas que comprometen de desarrollo y autorrealización del habitante del campo.

Implica por tanto que los sectores directivos y los profesionales que pretenden valorizar las capacidades de las comunidades para entender los problemas que los circundan, refuerzan los valores compartidos, cultura, tradiciones, sabiduría acumulada, redes de organización, expectativas de comportamiento. Por tanto, movilizar este capital social es el reto, lo cual descansa en las posibilidades de aumentar con su uso, no se deprecia (Velasco, 2012).

Sin embargo, en la actualidad los límites culturales de las comunidades es cada vez más difusos lo cual complejiza el análisis pedagógico de esta problemática (Velázquez, 2010). Se advierte entonces que para comprender la concreción de la función cultural de la escuela se debe tener en cuenta que esta tiene lugar tanto dentro como fuera de la escuela en tanto se dirija por ella y se logre una mayor articulación de las influencias que ejerce la familia, las instituciones y organizaciones que actúan en la comunidad en correspondencia con situaciones concretas del contexto educativo comunitario.

- **Actividades docentes como extra docentes y extraescolares**

Tal consideración valoriza tanto las actividades docentes como extra docentes y extraescolares que se dirigidas por la escuela constituye ámbitos en que tiene lugar las influencias educativas y culturales. Las actividades docentes se identifican con las actividades de enseñanza-aprendizaje que responden a los contenidos curriculares de las diferentes disciplinas. La actividad extra docente incluye sobre todo las actividades de carácter educativo que se realizan fuera del horario pero tienen lugar tanto dentro como fuera de la escuela y las actividades extraescolares poseen las mismas características pero se desarrollan en otras instituciones o espacios no escolares.

Estas últimas complementan y enriquecen las actividades docentes y se identifican por su naturaleza recreativa, deportiva, científico técnico, cultural, patriótico militares y político ideológicos que de forma sistemática, planificada y organizada se realizan en los centros de estudio y en diferentes instituciones de la comunidad (Calzado, 2004).

A los efectos de la labor de la escuela como centro cultural de la comunidad se identifican varias propuestas refrendadas por las investigaciones, presentación en eventos y publicaciones nacionales e internacionales desde las que es posible advertir regularidades en cuanto al objetivo, el contenido, los métodos y los participantes.

En este caso la sistematización permite identificar las propuestas y dificultades que tiene potenciar la función cultural de la escuela en comunidades rurales.

Audiencias: consideraciones para una propuesta

En el registro de audiencias, derivadas de diferentes fuentes revisadas se constatan planteamientos que evidencian la pertinencia de la **función cultural** de la escuela rural en la comunidad. Ortiz (2011), refiere que los avances del modelo cubano de escuela rural ofrecen posibilidades de compartirlo con el mundo, la metodología de trabajo garantiza un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad y demuestra que, aun cuando en el mundo apenas un treinta por ciento de los niños que viven en el campo pueden ir a las escuelas, en Cuba este es un derecho para todos, que garantiza instrucción y educación con un enfoque social y cultural, equiparado con las escuelas urbanas. Agrega que desarrolla el mismo currículo que los demás centros escolares, pero tiene en cuenta las particularidades y características socioeconómicas y culturales de estas zonas.

Rodríguez (2009), alude al apoyo de la UNICEF, en el país se aplican proyectos para la formación profesoral orientada a elevar la calidad de la enseñanza en áreas como la formación ciudadana y de valores, la lengua materna y la matemática, la computación y la orientación vocacional y la cultura general e

integral de los escolares, con espacios dedicados a la ética, estética, apreciación, creación, literatura, rescate de tradiciones (

Por otra parte, Rodríguez, (2008) registra un informe en el que personalidades como Federico Mayor, Armando Hart, Miguel Barnet, Ana Vera, Waldo Leiva, María del Carmen Víctori, concedieron a entrevistas en el marco de eventos internacionales y nacionales y en intercambios científicos a los que asistió esta autora, en función de configurar las ideas esenciales del proyecto dirigido a la formación de la identidad cultural del escolar primario, una alternativa pedagógica, en el que se hace evidente el interés político, cultural y científico en temas educativos que se orientasen al rescate de las tradiciones populares de identidad cultural a nivel de familia, barrio y comunidad.

En todos los casos se coincidía en la necesidad de utilizar a la escuela primaria en este fin y que con respecto a ello resultan necesarios nuevos proyectos que pongan atención en las formas y métodos a emplear para lograrlo. Los resultados finales reflejan un saldo positivo en cuanto al proceso de identificación de las tradiciones populares por parte de escolares y la (re)significación de esta por los mismos, sobre todo los del área rural y el papel protagónico de la escuela como una entidad idónea para un acercamiento a la familia y la comunidad en pos del rescate de la cultura popular del entorno.

Cubillas (2005), presenta la consolidación de la escuela rural como centro cultural de la comunidad y tiene en cuenta las formas de dirección que se realizan, dentro de estas actualmente la dirección zonal tiene un rol esencial ya que funciona como una agrupación de escuelas de diferentes tipos: graduadas, semigraduadas y multigradas, con sus respectivas comunidades, distribuidas en un territorio establecido de acuerdo con sus características demográficas y tienen una dirección unificada, que las hace funcionar como unidad pedagógica y social. En ella se relacionan las diferentes enseñanzas y como condición fundamental el trabajo integrado para la atención a los niños y las niñas como centro del proceso pedagógico. En las direcciones zonales se trabaja con una estructura o grupo de trabajo integrado por: director zonal (con varias escuelas), subdirector zonal, bibliotecaria circulante, profesor de Educación Física, promotora del Programa Educa a tu hijo, instructor de arte, profesor de inglés y administrador y/o oficinista administrativa (según características de la zona), los que establecen relaciones de trabajo con otros profesionales como es el caso del promotor cultural, de salud, cultura física, médico y enfermera, entre otros.

La UNESCO (2009), plantea que se debe promover el pleno desarrollo de la personalidad a partir de cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser; entonces la educación se convierte en un arma estratégica y en vehículo importante para luchar por la paz, la integración de los pueblos y el desarrollo sostenible.

Herrera (2013), diseñó un procedimiento que permita la caracterización y el perfeccionamiento del estilo de dirección predominante en directores de escuelas primarias, que incluya tanto el sistema instrumental para su análisis y clasificación, como las actividades de capacitación para favorecer el cambio hacia el estilo democrático y participativo que propende el Modelo de Escuela Primaria.

Manes (2013). presenta en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la escuela rural, cuatro resultados científicos en forma de folletos, que sin lugar a dudas contribuirán a perfeccionar la organización escolar en el sector rural, en especial el proceso de enseñanza aprendizaje, en las escuelas con grupos multigrados. Esto fundamenta la búsqueda de alternativas para el aprendizaje de los alumnos de aulas multigradas, así como para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje que constituyan elementos orientadores para el cambio hacia niveles de mayor productividad en la clase, así como para todo el trabajo educativo a desplegar en la escuela.

Marrero (2013), sistematiza la evolución histórica y desarrollo de las diferentes concepciones en la que ha transitado el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española en la enseñanza primaria, recoge el fundamento teórico desde el punto de vista histórico, psicológico y pedagógico sobre la base del análisis del objeto de estudio, en programas, orientaciones metodológicas y libros de textos, articulado con la apropiación de la cultura escolar.

Díaz (2013), presenta un estudio a fin de considerar a la escuela, en su misión de preparar al hombre para la vida, por lo que asevera que se debe velar continuamente por el desarrollo de la expresión oral en los escolares, constatando en la práctica pedagógica que aún persisten las dificultades para instrumentar esto de manera efectiva.

Rico (2013), presentó las exigencias educativas, dimensiones e indicadores para las actividades de matutino, conversación inicial, recreo, descanso, contempladas en el modelo proyectivo de escuela primaria, y como resultado contempla una modelación para estas actividades, con el objetivo de orientar al maestro en cuanto al proceder metodológico para su concepción y desarrollo mediante un conjunto de exigencias educativas, que deben cumplirse para dar respuesta al enfoque de educación desarrolladora que sirve de base al modelo en su concepción teórico-metodológica.

Laguna (2013), propone cómo organizar la institución educativa para el alcance de los objetivos en correspondencia con el modelo que se aspira, en función del aprendizaje, la educación y el desarrollo de las esferas físico, intelectual, emocional, social, cultural y al mismo tiempo, que tenga en cuenta el ritmo de

desarrollo de cada estudiante y la implicación que en ello tendrá el colectivo pedagógico, la familia y la comunidad

González (2013), aporta una metodología a los docentes de escuelas rurales, la cual por su sencillez en su uso propicia la profundización cultural-pedagógica en el contexto rural y trazar acciones transformadoras desde la cotidianidad pedagógica. Además refiere que en la literatura pedagógica el concepto de grupo clase múltiple no es frecuentemente abordado, y cuando se realiza el énfasis está en la clase, con consideraciones didácticas y/o metodológicas, a partir de las particularidades del proceso educacional incursiona en la categoría grupo clase, con grados múltiples destacando la singularidad que este asume en el contexto rural y la necesidad de revelar sus cualidades pedagógicas y didácticas, y asumirlas en el quehacer pedagógico-didáctico. Realiza las definiciones teóricas necesarias para estas aportaciones y brinda las regularidades que se manifiestan en el grupo clase multigrado en el sector rural, tanto en relación a las escuelas rurales como al programa Educa a tu Hijo y expone los parámetros que se incluyen en el procedimiento metodológico según las exigencias emanadas de las precisiones teóricas que se formulan en estas ideas

Rodríguez (2013), presenta como resultado el diseño de las funciones que le corresponden ejecutar a la persona que se denomina director de una zona rural y/o de montaña; el cual atiende un número de escuelas con diferentes grados y ciclos donde trabajan un grupo determinado de maestros los cuales deben ser atendidos administrativa y metodológicamente por él, atendiendo, diagnóstico de los escolares y docentes, así como sus necesidades en el orden teórico y metodológico, de manera, que le permita el cumplimiento del encargo social de la escuela y las exigencias del curso escolar que corresponda.

Como propuestas se consideran trabajos y diversas concepciones que tratan sobre la función cultural de la escuela y su relación con la comunidad, como uno de sus niveles de concreción. Sobre este particular se plantea que como parte de su función social, si la escuela es capaz de dirigir su trabajo de educación se puede convertir en centro de influencia cultural en la zona donde se encuentra enclavada (Carvajal, Rodríguez, 1995).

La escuela se considera como un centro de promoción cultural (Lahera y otros, 2001); para promover cultura debe concebir su accionar de forma tal que logre el vínculo con las diversas manifestaciones de la cultura comunitaria; en ninguno de estos casos se concreta en que consiste la función cultural de la escuela en la comunidad.

En lo que respecta a la función cultural de la escuela en la comunidad se consultaron posiciones de diferentes autores cubanos. Según la Fernández (2003, 2004), la escuela como parte de su encargo social debe centralizar la actividad educacional que caracteriza su función profesional, y contar con las influencias de la comunidad coordinándolas en función de su encargo e incidiendo al mismo tiempo en la comunidad. En esta posición no se explicita el papel de la escuela como promotora del desarrollo cultural comunitario, ni las formas de incorporar la cultura comunitaria al proyecto pedagógico de la escuela; además al atribuirle el papel predominante y activo a la escuela no se es consecuente con la definición de la comunidad como agencia educativa. (Fernández. 2003, 2004)

Venet (2003) considera la escuela como una institución cultural que debe partir, para cumplir su encargo social del análisis de las características y necesidades del contexto comunitario en el orden socio-educativo y socio-cultural para desarrollar un proceso de educación social de sus estudiantes que tenga en los recursos comunitarios una de sus fortalezas. Según su criterio escuela y comunidad deben integrar sus fuerzas y potencialidades para la formación ciudadana, se concuerda con la autora, aunque se considera necesario ampliar el marco de influencia más allá de la formación ciudadana (Venet, 2003).

Al definir las funciones de la escuela en su relación con la comunidad, señala que esta cumple una función de conservación y reproducción cultural (Venet, 2003), se considera que no debe limitarse a la reproducción ya que en la escuela se produce cultura.

En tanto Frómeta (2005), define la escuela como una institución cultural, y señala que para que se convierta en el principal centro cultural de la comunidad no puede ser un recinto cerrado tiene que considerar en el proceso pedagógico las experiencias, los sentimientos, la cultura de los grupos que actúan en ella. En su criterio, la escuela debe estrechar sus vínculos con la comunidad y lograr un estilo de trabajo que permita una mayor participación y significación de la educación en la cultura, en especial en la cultura comunitaria (Frómeta, 2005). Se asume esta posición aunque se advierte que se reconoce a la escuela como promotora o como transmisora de cultura pero no se señala, al menos explícitamente, como espacio para la construcción de cultura, ni se aluden las especificidades de la cultura en la institución escolar, se expresa su función pero no se concreta la misma.

Otra propuesta es una Estrategia de intervención pedagógica para potenciar la función cultural de la escuela en la comunidad, que aporta en el orden teórico una concepción de la función cultural de la escuela en la comunidad, que contiene los presupuestos teóricos de partida para el tratamiento de la cultura con fines pedagógicos, conceptos básicos dialécticamente relacionados y un principio que la estructura. La novedad se revela en las relaciones a partir de las cuales se desarrolla la concepción teórica, que tiene como núcleo

a la cultura escolar y comunitaria y concibe al proceso pedagógico como un proceso cultural; a la cultura escolar como una categoría pedagógica y a la relación escuela comunidad, desde las posibilidades mediadoras, integradoras y diferenciadoras de la cultura. El aporte práctico se expresa en la estrategia de intervención pedagógica para potenciar a la escuela como el principal centro cultural de la comunidad y la significación resulta de su impacto en el perfeccionamiento de la escuela como centro cultural de la comunidad a partir de su articulación al Proyecto Educativo de Centro (Cortón, 2008).

Se analiza además el aporte teórico fundamental de una investigación que consiste en una concepción didáctica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos de los escolares de tercer y cuarto grados de la escuela rural, sustentada en el enfoque histórico cultural de L.S. Vigotsky y contentiva de un sistema de relaciones dialécticas esenciales que se establecen entre las dimensiones orientadora, motivacional y sociolingüística del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos y una variante metodológica que dinamiza este proceso en la escuela rural y se expresa en la concepción de un mecanismo didáctico-lingüístico que permite la relación funcional de las tres dimensiones. La significación práctica consiste en la propuesta de una estrategia didáctica que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos de los escolares de tercer y cuarto grados de la escuela rural. (Labañino, 2008)

Otras propuestas que tienen como resultado la presentación de estrategias, son trabajos de Santamaría (2011), Martínez (2010) Gelis (2009), Morales (2007), Sánchez (2007) Nazco (2007), Ramírez (2007), Vera (2013). Se revisan alternativas, que constituyen propuestas de los autores Maja (2007), Domínguez (2007), Peña (2007), Sadot (2007), Esparza (2007), González (2007), Rodríguez (2011), en las cuales se presentan la formación de la identidad cultural del escolar primario, la educación en la cultura cooperativa popular, desarrollar el hábito de lectura, funciones del bibliotecario como promotor cultural, la integración escuela - familia – comunidad, el desarrollo de la expresión oral en los alumnos y de actividades culturales para la formación integral de las nuevas generaciones.

Sin embargo la escuela rural no es considerada como una institución cultural; se observan diferencias entre las instituciones educativas de las culturales. Para la mayoría la función sociocultural se remite al cumplimiento de los contenidos de los programas escolares y para desarrollar actividades artísticas y culturales.

Las actividades culturales tienen un gran porcentaje de presentaciones de aficionados en las diferentes manifestaciones, se destacan danzas, música y en teatro, las declamaciones, sin embargo otras manifestaciones como la literatura no se promueven, ni se enfatiza en otras esferas de la cultura como la lectura, el gusto por lo bello y útil, la ética, estética, la cultura culinaria, ambiental, científica y laboral, lo que evidencia que no hay una metodología elaborada y sustentada en la gestión del conocimiento y las particularidades socioculturales de la comunidad y de los diferentes grupos sociales que en ella se relacionan.

En la zona rural no existen instituciones culturales que actúen en la comunidad, por lo que la escuela asume esa función, apoyada desde hace una década en el trabajo de los instructores de arte. En relación a los Consejos de escuela, se constata que su funcionamiento está frenado en la dirección sociocultural, precisamente por las fallas en el cumplimiento de la función social y cultural de la institución escolar.

La dimensión comunitaria de la escuela, lo que está aporta a la comunidad y viceversa, no se enfocan en proceso pedagógico como un proceso sociocultural, lo que hace que no se aprovechen sus potencialidades para el desarrollo cultural tanto de los escolares, docentes, familias y los comunitarios; esto trae como una consecuencia que las actividades planificadas por la escuela no logran implicar en la mayoría de los casos a la familia y la comunidad.

A directivos y docentes, incluyendo a los especialistas, fundamentalmente el instructor de arte, le faltan herramientas teórico metodológicas para el trabajo sociocultural de la escuela desde y para la comunidad. Se evidencia que falla la articulación en la labor del instructor de arte y el promotor cultural, como agentes de cambio en ese contexto rural, lo que provoca contradicciones entre el tratamiento de la cultura escolar y la comunitaria en el proceso pedagógico.

En la orientación de la escuela como centro cultural de la comunidad, se advierte la necesidad de buscar vías para mejorar el encargo socio educativo a fin de comunicar, mantener, producir, promover y socializar la cultura general e integral en la comunidad, proyectando actividades docentes, extradocentes y extraescolares que forman parte del currículo escolar en el proceso pedagógico.

En fin, no se evidencia una concepción y un desarrollo coherente de la función cultural de la escuela en la comunidad por lo que esta no se percibe ni trabaja como el principal centro cultural, aunque esta condición se reconoce en los documentos del MINED.

Las consideraciones para una propuesta que contribuya a la función cultural de la escuela rural, se sustentan en las vías que favorecen la función cultural de la escuela rural, esta se materializa a partir de la vinculación escuela familia comunidad. Entre otras se puede valorar el uso de:

- Visitas al hogar, que propician un acercamiento entre docentes y familiares, además de permitir una caracterización más eficiente a partir de la observación.
- Escuelas de Educación Familiar, además de propiciar un espacio de reflexión educativo entre padres y docentes a partir de temáticas solicitadas por los propios familiares, garantiza un acercamiento entre los participantes en función de ir fomentando el sentimiento de pertenencia recíproco.
- Actividades docentes y extradocentes, que involucran a las mismas personas capacitadas de la comunidad; además de elementos presentes en su contexto y hechos históricos relevantes ocurridos, entre otros. Es decir, cualquier conocimiento presente en el programa docente que pueda ser atendido por personas capacitadas para ello, que no sea necesariamente el profesor y que con previa coordinación y estudio minucioso del programa, pueda involucrarse en esa acción. Es importante tener en cuenta, además de los programas docentes, aquellos programas directores que se les debe dar cumplimiento a través de la clase, es decir; los programas audiovisuales, de salud y sexualidad, de ahorro y conservación, entre otros. Aprovechar al máximo los recursos, tanto humanos como materiales, incluyendo la realidad que ha sido diagnosticada.
- Grupos de reflexión sobre las diferentes temáticas que soliciten los involucrados y protagonistas, que permitan no sólo una nueva información, sino también la reflexión de problemas que atañen a todos, entre los que pueden estar el mejoramiento de las relaciones humanas, disminución del índice de agresividad, solucionar los problemas en la disciplina, entre otros.
- Círculos de Interés. Promoverán una adecuada orientación vocacional a partir de los propios recursos que cuenta el contexto en que vive el estudiante, contando con el potencial humano capaz de transmitir sus conocimientos, fundamentalmente personas capacitadas, centros de trabajo u otras instituciones
- Orientación sexual a familiares y vecinos. Esto facilitará una educación sexual responsable y sobre todo un consenso entre los factores educativos, la familia, los profesores y los comunitarios. Para ello se cuenta con los profesores y otro personal capacitado. Para esta tarea es importante tener en cuenta el cuadro epidemiológico de la comunidad.
- Labores de beneficio mutuo entre los miembros de los tres contextos. Favorecen la formación en el ser humano, además que acerca más a todos a la situación real en que se vive, tratando de que encuentren puntos de contacto y trabajen por una orientación social comunitaria adecuada. Estas acciones pueden ser decisivas para la solución de problemas de los centros docentes y comunitarios. Muchas pueden ser las formas de aplicación, no solamente en limpieza o recogida de materias primas, puede ser la atención a personas necesitadas, entre otros. Realización de actividades políticas, deportivas, culturales y recreativas de forma conjunta, que relacionen más a las personas que se involucran y fortalezcan los lazos de solidaridad y cooperación, entre otros valores.

Estas consideraciones precisan tres áreas de intervención: promoción cultural, animación cultural, gestión cultural, a su vez se articulan con las siguientes dimensiones; promoción de la lectura y la literatura, historia de la localidad, salud escolar, formación vocacional, formación laboral, actividad física, actividades lúdicas y de juegos, actividades patriótico militares, formación de unidades artísticas y la clase (atención al currículo escolar).

A modo de conclusiones

- En la práctica pedagógica

En la práctica pedagógica se constatan dificultades, en tanto se confirmó que los directores; zonales reconocen el papel de la escuela como centro cultural de la comunidad, dominan los documentos, resoluciones y normativas que plantean ese particular, sin embargo reconocen que les faltan gestiones para llegar a convertirla; además los comunitarios, familiares, docentes, presidentes de los consejos, representantes de otras instituciones culturales y de organizaciones de la comunidad perciben la necesidad de hacer realidad ese planteamiento del Ministerio de Educación.

- **Función cultural de la escuela**

En cuanto a la función cultural de la escuela en la comunidad, se evidencia que existe confusión en los conceptos y relaciones de las mismas, de una parte los docentes lo observan relacionado con las asignaturas del currículo escolar, en aislados casos lo relacionan con las actividades extraescolares y extradocentes, las familias tienen en la escuela la institución donde se va a aprender y los maestros enseñan, tiene debilidades para comprender la función social y cultural, y para identificar el sistema de relaciones y su alcance en el proceso pedagógico.

- **El contenido y la planificación**

Sin embargo, el contenido que le atribuyen a la escuela como centro cultural de la comunidad para cumplir con la función cultural lo identifican en actividades de promoción de la lectura, educación formal, higiénicas sanitarias, medio ambiente, laboral, ambientación y estéticas, uso del uniforme escolar, tradiciones e identidad del medio, entre otras. Por su parte maestros y familias ven en lo cultural el arte y de sus manifestaciones, no se tiene en cuenta un amplio espectro del concepto cultura y su relación con otras culturas propias del medio y contexto rural. Los especialistas (instructores de arte, promotores culturales,

profesor de Educación Física y Computación) definen a la escuela como promotora de actividades artísticas y culturales en el caso de presentaciones de aficionados y es esto lo que se considera su función cultural. La planificación sistemática de la labor sociocultural comunitaria de la escuela a partir del conocimiento profundo de ésta, tiene carencias en la planificación, la participación es pasiva; sobre todo por los miembros de las familias y la comunidad, por lo que falla la identificación con la escuela.

El trabajo que se realiza para materializar la función sociocultural de la escuela es similar, sin tener presente el entramado de culturas y las particularidades de cada zona, no se tiene en cuenta la diversidad cultural y las especificidades de otras instituciones comunitarias y organizaciones de masas.

Bibliografía

Addine Fernández F. Didáctica Teoría y Práctica. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación; 2004.

Alfonso Moreira Y, López Rodríguez del Rey MM. Articular la participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria en Cuba. Odiseo Revista Electrónica de Pedagogía [en línea]. 2011; [fecha de acceso: 7 de noviembre de 2011]. 9(17):[aprox.20p].

URL disponible en: <http://www.odiseo.com.mx/> .

Alfonso Moreira Y, López Rodríguez del Rey MM. La prevención como contenido en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria cubana. IPLAC Revista Digital [en línea]. 2011 Trimestre nov-dic; [fecha de acceso: 2 de febrero de 2012]. 18 (6): [aprox.10p]. URL

disponible en: www.revista.iplac.rimed.cu.

Alfonso Moreira Y, Pérez Díaz L, López Rodríguez del Rey MM. Evaluación de influencias educativas en el proceso de enseñanza aprendizaje: un estudio desde la experiencia. [CD-ROM]. Cienfuegos: Pedagogía 2011.

Alfonso Moreira Y, López Rodríguez del Rey MM. Las influencias educativas en el proceso de enseñanza- aprendizaje del escolar primario: concepciones para la elaboración de instrumentos de evaluación. Órbita científica

Revista Electrónica [en línea]. 2012 trimestre nov-ene; [fecha de acceso:15 de enero de 2012]. 18 (64):[aprox.10p]. URL disponible en: www.varona.rimed.cu/revista_orbita.

Blanco Pérez A. La educación como función de la sociedad. En: Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 2002. p.4-20.

Bustos, Antonio. 2011. Apuntes para la escuela rural y su transformación, Primer Congreso Estatal de Educación en el Medio Rural (Universidad de Granada, 2011),www.eumet.net

Coll C. "Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares", En: Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Madrid: OEI, 2009. p. 12-20.

Cortón Romero, Blanca. 2008. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Estrategia de intervención pedagógica para potenciar la función cultural de la escuela en la comunidad. Instituto

Superior Pedagógico Frank País García. Santiago de Cuba. En CD Delors J. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Impresión ligera. Madrid: Santillana UNESCO; 1998.

Fernández Díaz A. Algunas consideraciones sobre el cómo en la interrelación de los centros docentes y la comunidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 2008.

Freire P. Pedagogía de la autonomía. Brasil: Editorial Paz e Terra; 1999.

González Rodríguez N. Reflexiones sobre el trabajo comunitario desde la Educación Popular. Pinar del Río: CEAAL Caribe; 2010.

Hernández Ortiz M. Proyecto educativo con enfoque integrador para el vínculo escuela, familia y comunidad. [tesis doctoral]. Camagüey: Centro de Estudios de Ciencias de la Educación "Enrique José Varona"; 2001.

López Rodríguez Del Rey MM. Historia de la educación en la formación docente: Una propuesta para el sistema de formación docente en Cuba. [tesis doctoral]. España: Universidad de Oviedo; 2004.

López Rodríguez del Rey. M. Ma y otros. Caracterización de los problemas de aprendizaje y causas que intervienen en la calidad del aprendizaje

- En: Informe de resultado científico". Estudio de profundización para la evaluación de la calidad del aprendizaje de la provincia de Cienfuegos; 2007.
- Ministerio de Educación de Cuba. Documento sobre transformaciones en la educación primaria. [CD-ROM]. La Habana: Mineditorial CD; 2004.
- Ministerio de Educación de Cuba. IX Seminario Nacional para educadores. Curso escolar 2009-2010. Segunda Parte. La Habana.: Mineditorial; 2009.
- Núñez E. "¿Qué sucede entre la escuela y la familia?" En: Para la vida. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1995.p 3.
- Núñez González, María Rosa. 2014. Gestión del conocimiento universitario con una visión de la escuela rural como centro cultural de la comunidad. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo", II Etapa (ISSN: 1989-4155), indexada en IDEAS-RePEc, DOAJ, LATINDEX y alojada en <http://atlante.eumed.net/>
- Núñez González, María Rosa. 2014. El Centro Universitario Municipal (CUM): comunicación y gestión del conocimiento para el desarrollo local publicada on-line em: http://issuu.com/editora-arca-dagua/docs/ibero_3
- Núñez González, María Rosa. 2013. Apuntes sobre el papel de la comunicación en el desarrollo social de la comunidad rural. www.razonypalabra.org.mx
- Núñez González, María Rosa. 2012..Identidad de la escuela primaria rural como centro cultural de la comunidad. Contribución a las ciencias sociales. ISSN 1988—783.eumedwww.eumet.net/rev/cccss/19/mmg//.html
- Peña De Amaiz NJ. La integración escuela, familia y comunidad puede ser una realidad. Estado de Nueva Esparta. Venezuela. [CD-ROM]. La Habana: Evento Pedagogía 2007, Simposio 2. Educación y cultura general integral; 2007.
- Pozo JI. Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Alianza. Editorial Madrid; 1998.
- Portuondo A L Sistemas participativos. Temas de dirección. Información directa No. 3. La Habana: Comisión coordinadora SUPSCER; 1990.
- Portuondo, A. L. Implicación: Algo más que participación. Folletos Gerenciales I (2); 1997.
- Primer Congreso Estatal de Educación en el Medio Rural (Universidad de Granada, 2011) www.eumet.net
- Reinoso Cápiro C. La labor del maestro en el contexto grupal. En Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.p.115-121.
- Rico Montero P, Santos Palma EM, Martín Viaña Cuervo V, García Ojeda M, Castillo Suárez S. Modelo de escuela primaria cubana: una propuesta desarrolladora de educación, enseñanza y aprendizaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 2008.
- Rivero Rivero M, Áreas Beatón G. Prevención, conducta y diversidad. [CD-ROM]. Camagüey: Evento Pedagogía 2007, Curso Pre-evento No 70, Universidad Pedagógica "José Martí"; 2007.
- Rodríguez Becerra F. Un modelo de capacitación del profesional para la labor de orientación a la familia de sus escolares en el contexto comunitario. [tesis doctoral]. Villa Clara: Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela"; 1999.
- Rodríguez Gómez G, Gil Flores J, García Jiménez E. Metodología de la investigación cualitativa. Editorial Félix Varela; 2004.
- Rodríguez Palacios A. Proyecto "El vínculo escuela-familia-comunidad". Villa Clara: Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela"; 2005.
- Rubinstein S. El desarrollo de la psicología: principios y métodos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1979.
- Ruiz-Esparza Murillo HE, Ibarra Manrique LJ, Galván Martínez MG. Análisis crítico sobre educación, esparcimiento y actividades culturales de la infancia en el estado de Guanajuato. Venezuela. [CD-ROM]. Guanajuato: Evento Pedagogía 2007, Simposio 2. Educación y cultura general integral; 2007.
- Silvestre Oramas M. Aprendizaje, educación y desarrollo. La Habana: Editorial

- Pueblo y Educación; 1999.
- Silvestre Oramas M. El diagnóstico del proceso de enseñanza aprendizaje [CD-ROM]. La Habana: ICCP; 2003.
- Suárez Rodríguez M, DelerFerrera G. La integración de la Educación Primaria y Especial desde un enfoque preventivo y desarrollador. [CD-ROM]. La Habana: Evento Pedagogía 2007, Simposio 12. El cambio educativo en la Escuela Primaria.; 2007.
- Tedesco JC. Los pilares de la educación del futuro. [monografía en Internet]. Madrid: OEI; 2008 [6 de enero de 2010]. URL disponible en: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article521>.
- Tedesco JC. Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina”, en A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza, Madrid, OEI; 2009.
- Torroella González-Mora G. Educación para el desarrollo del potencial humano. [CD-ROM]. La Habana: Curso 15, Evento Pedagogía., UNESCO; 2001.
- V Seminario Nacional para Educadores. La Habana: MINED; 2004.
- Valle Lima A. Algunos modelos importantes en la investigación pedagógica. Ciudad de la Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas; 2007.
- Venet Muñoz R, DeliseSesé M. Atención a la diversidad desde el modelo de Escuela Primaria. Implicaciones en el aprendizaje y la formación del escolar. [CD-ROM]. Santiago de Cuba: Evento Pedagogía 2007, Curso Pre-evento No 44, Universidad Pedagógica “Frank País García”; 2007.
- Viciado C, García A. Aproximación al estudio de la metodología como resultado
- Vigotsky LS. Obras Completas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1989.
- ZilbersteinToruncha J. Didáctica desarrolladora desde el enfoque histórico cultural. México: Ediciones CEIDE; 2004.

EL CENTRO UNIVERSITARIO MUNICIPAL COMO UN ESPACIO SOCIOCULTURAL DE LA COMUNIDAD: ESTRATEGIA PEDAGÓGICA, HACIA UNA PERSPECTIVA DIFERENTE

MSc. María del Rosario Lleó Moreno.

Centro Universitario Municipal Rodas. Provincia Cienfuegos.

Resumen

Objetivo: presentación del diseño de una estrategia pedagógica, para favorecer la función cultural del Centro Universitario Municipal, como un espacio sociocultural de la comunidad. Tal aspiración se fundamenta en una concepción que integre el currículo y las relaciones entre el CUM y las instituciones de la comunidad en las acciones de la estrategia, que reclama la articulación entre los instructores de arte y los promotores culturales, como agentes socioculturales de la comunidad, vinculados a las acciones de la estrategia y quienes asumen el rol de principales ejecutores. **Contenidos:** se asume las condiciones de la nueva universidad cubana; y la municipalización, su encargo social, el marco jurídico, el contexto del municipio, y las tareas de la educación superior y como *requisitos:* su aprobación, presentación, sistematización de los resultados, que apunten a una interrelación para que lo instructores de arte y los promotores culturales, sean lo ejecutores de la estrategia.

Palabras clave: Centro Universitario Municipal, estrategia pedagógica, centro cultural, comunidad.

INTRODUCCIÓN

La nueva universidad cubana, se direcciona hacia metas y objetivos, que permiten llevar al proceso pedagógico, al lugar donde estudian o residen las personas, está abierta por igual, a todos los sectores sociales, alcanza el pleno acceso a los estudios superiores, asegura la permanencia y el egreso al eliminar la baja académica, utiliza todos los recursos humanos y materiales desarrollados por la Revolución, posibilita que el municipio gestione sus propios recursos humanos, responde a una política de empleo basada en los servicios, asegura la superación de todos los profesionales del territorio.

Las metas a alcanzar, con la apertura de nueva universidad en los municipio cubanos, tiene como principales ideas el perfeccionamiento del proceso de universalización de la Educación Superior y lograr que todas las universidades, transiten hacia la exigencia académica y revolucionaria, que el país demanda de sus estudiantes y sus profesores universitarios. Para lograr una labor educativa y política ideológica del estudiantado se trabaja en el fortalecimiento de la atención personalizada en el desarrollo de tareas de impacto, se fortalecen los mecanismos de comunicación en la base, se hace un proceso de transformación del estudiante y se ve la residencia estudiantil como una comunidad fortaleciendo sus estructuras institucionales y estudiantiles.

La universidad en el municipio, no solo significa una ampliación de las posibilidades de estudiar una carrera universitaria, sino que junto a ello, lleva consigo hasta esa instancia, el objeto social de toda institución de ese carácter, o sea, de generar nuevos conocimientos en las diferentes ramas de la ciencia, de asegurar la continua superación postgraduada de los profesionales universitarios que allí se encuentran realizando su labor, de divulgar los resultados científico-técnicos y de contribuir al crecimiento y desarrollo económico-social del territorio, entre otros, todo esto garantiza la continuidad de estudios universitarios y la extensión de los procesos sustantivos universitarios en estrecho vínculo con la sociedad, su desarrollo y demandas en sus diferentes ámbitos.

La presencia de la universidad en cada municipio ha constituido un espacio importante de realización personal y colectiva, ha demostrado que Cuba cuenta con una significativa fuerza profesional altamente preparada, que es posible utilizar de manera racional y óptima los recursos materiales y humanos disponibles en cada territorio en función de la educación y la cultura del pueblo y se ha reconocido su contribución al desarrollo sociocultural, político y económico de la sociedad en general, al presentarse como un centro cultural en la comunidad.

Desde esa mirada, se realiza un análisis teórico de la función cultural de la escuela en la comunidad, a partir de puntos de coincidencia de diferentes autores a nivel internacional y nacional: la UNESCO (2010), advierte de un cambio en el paradigma educativo, que insiste en la impronta sociocultural para el desarrollo local, lo cual supone asumir los contenidos científicos, tecnológicos y culturales, que exige el desarrollo de competencias para apropiarse de saberes y convertirlas en oportunidades para obtener una mejor calidad de vida.

De otra parte, Heras y Burin (2002), Boix (2003), Jaramillo (2004), Díaz (2008), Bustos (2011), Abós (2011), apuntan que la relación escuela familia comunidad desde un enfoque sociocultural, permite orientar la labor de la escuela, como centro que promueve una cultura general y una formación integral en y para la comunidad, sobre la base del principio del carácter referencial de la cultura escolar, familiar y comunitaria, donde la escuela entrecruza las culturas y es centro cultural de la comunidad donde se encuentra ubicada.

En una mirada pedagógica, la escuela puede cumplir con tal especificidad, afirmación que se avala a nivel internacional, con los criterios de investigadores sobre la escuela centro cultural de la comunidad, en tal caso Castro, Ferrer, Majado, Rodríguez, Vera, Zafra, Zapico (2007: 30) aluden a tal concepción y señalan características afines que la identifican: relaciones estables entre sus miembros, que comparten vínculos y finalidades, la escuela es parte de la comunidad, la educación escolar comunitaria parte de intereses y encuentros, donde se trabajan afectos, valores, normas, modelos culturales, y donde se crean lazos de cohesión sociocultural.

En Cuba, de manera general, Venet (2003), Báxter (2005), Fernández (2008), Cortón (2008) Carvajal (2014), coinciden al afirmar que la escuela y la comunidad se entrelazan en la cultura escolar, para transformar las muestras culturales comunitarias. Alvarado y Merceron (2012) defienden que la escuela es un centro cultural, cuando se convierte en comunidades de aprendizaje, con una cultura participativa, que lleva a las

transformaciones en el conocimiento e intercambio cultural.

Moquete (2001), Blanco (2002), Martínez (2003), Venet (2003), Rico (2000, 2004, 2008), Chávez (2005), Rodríguez (2008), Cortón (2009), Alfonso y Tamayo (2012), Velázquez, Estévez, Fajardo (2013), Núñez, Alfonso (2014) fundamentan la condición de centro cultural de las escuelas, en las relaciones cultura - educación, cultura - escuela y escuela - comunidad, a partir de un concepto amplio de la cultura, que no quede limitado al espacio de lo estético, artístico y lúdico, sino que amplía la función educativa, al integrar las fuerzas y potencialidades de la comunidad, lo cual supone promover la cultura en la zona donde se encuentra enclavada.

En esta línea de pensamiento, diferentes estudios, sobre la nueva universidad cubana, exponen el papel de los Centros Universitario Municipales, los que incluyen dentro de su Misión y Visión la función cultural de la institución educativa de nivel superior, aspectos que se avalan en una compilación (2006) en la que se advierte coincidencia de criterios de investigadores, que concuerdan con esa idea: Hernández (2006), Núñez, Montalvo, Pérez (2006), Ojeda (2006), Socorro, y otros (2006), Estrada (2006), Benítez(2006), Boffill (2006), Brizuela (2006), Sosa (2006). Tales criterios avalan la nueva universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento.

Luego, se hace necesario, a los efectos de este trabajo, un análisis en relación a la estrategia, como vía para la búsqueda de nuevas fortalezas, que condicionen una perspectiva diferente en el proceso pedagógico para una transformación del Centro Universitario Municipal. El **concepto de estrategia** se utiliza en diversas esferas de la vida. Las estrategias, de manera general, se identifican con el arte de proyectar y dirigir un asunto, con una serie ordenada de acciones que se encaminan al logro de un fin previamente establecido y se concretan las intenciones y objetivos de los sistemas educativos y los procesos de su transformación; dada la naturaleza del fin de la educación la obtención de resultados exige una visión de largo alcance.

En el campo de la investigación educativa, González (1996) Marimón, Guelmes (2010), de Armas y otros autores (2010) designan la *estrategia*, como una forma particular de resultado científico, que establece la dirección de las acciones encaminadas a resolver los problemas resultantes de la contradicción entre el estado actual y el estado deseado del objeto que se pretende transformar, del sistema educativo y/o sus partes de acuerdo con determinadas expectativas que se originan de un proyecto educativo, en tanto conciben la *estrategia pedagógica*, como la proyección de la dirección pedagógica que permite la transformación de un sistema, subsistema, institución o nivel educacionales para lograr el fin propuesto y que condiciona el establecimiento de acciones para la obtención de cambios en las dimensiones que se implican en la obtención de ese fin (organizativas, didácticas, materiales, metodológicas, educativas, sociales y culturales).

Según, la intención e interés de este trabajo, se define por la autora, que una *estrategia pedagógica* es la proyección de la dirección pedagógica, que permite la transformación del Centro Universitario Municipal (en lo adelante CUM), para lograr una cultura general y una formación integral de los agentes, lo que condiciona el establecimiento de acciones hacia cambios, que posibiliten la integración del currículo y las relaciones entre la institución, las familias y la comunidad, al favorecer la articulación de los instructores de arte y los promotores culturales, como agentes socioculturales de la comunidad, donde se materializa la Educación Superior en el territorio.

Desde esa mirada, la idea central de este trabajo es poner el énfasis en aquellos aspectos que favorecen el avance del CUM, como promotor de una cultura general y una formación integral de los agentes¹ que participan en el proceso pedagógico, en la Educación Superior municipalizada y enunciar una propuesta que favorece tal propósito.

El **objetivo general** de este trabajo se remite a la presentación del diseño de una estrategia pedagógica, para favorecer la función cultural del Centro Universitario Municipal, como un espacio sociocultural de la comunidad. Tal aspiración se fundamenta en una concepción que integre el currículo y las relaciones entre el CUM y las instituciones de la comunidad en las acciones de la estrategia, que reclama la articulación entre los instructores de arte y los promotores culturales, como agentes socioculturales de la comunidad, vinculados a las acciones de la estrategia y quienes asumen el rol de principales ejecutores.

Desarrollo

1. Presentación de la Estrategia. Premisas

La estrategia se dirige al *subsistema de Educación Superior*, asume como *premisas* las características del mismo y su manifestación concreta en la relación dialéctica singular-particular-general. Además tiene en cuenta las condiciones de la nueva universidad cubana; y la municipalización, su encargo social, el marco jurídico en que desarrolla su acción, el personal docente y la infraestructura de que está dotada; las características y el contexto del municipio, la experiencia en la participación de los comunitarios en las tareas de la educación superior a través de las organizaciones sociales y de masas, como concreción de la concepción de la educación y la cultura como tarea de todos.

La estrategia se diseña, ante la necesidad de favorecer al CUM, como promotor de una cultura general y una formación integral de los agentes que participan en el proceso pedagógico, en la Educación Superior municipalizada. La misma responde a un *objeto de estudio*: la cultura general y una formación integral de los agentes que participan en el proceso pedagógico, en la Educación Superior municipalizada, y asume, como campo de acción: la cultura general y una formación integral de los agentes que participan en el proceso pedagógico del CUM. El *objetivo* de la estrategia es favorecer al CUM, como promotor de una cultura general y una formación integral de los agentes que participan en el proceso pedagógico, en la Educación Superior municipalizada, al considerarlo como centro cultural de la comunidad donde está enclavado.

Para la *implementación* de la Estrategia, se determinaron, como *requisitos* los siguientes: aprobación de la dirección de Ciencia y Técnica de la Universidad de Cienfuegos y el Consejo Científico del CUM, presentación en los CUM Rodas y Abreus, como un estudio de caso y posteriormente sistematizar los

¹ Agentes: se refiere con este término la autora a los estudiantes, docentes, personal de apoyo a la docencia, representantes de las instituciones y empresas de la comunidad, la familias, y otros sujetos que participan de manera directa e indirecta en el proceso pedagógico universitario.

resultados, y extender la experiencia al resto de los municipios, garantizar que los directivos y docentes de cada carrera y dirección deben gestionar el conocimiento y a fin del estudio para el dominio de la estrategia, su aparato conceptual y el principio que la estructura y la adecuen a las peculiaridades del contexto y otorgar el rol protagónico a las Direcciones Municipales de Educación y Cultura, a partir de convenios, que apunten a una interrelación para que los instructores de arte y los promotores culturales, sean los ejecutores de la estrategia.

2. Fundamentos

La Estrategia se fundamenta en elementos decisivos, que a criterio de la autora, sustentan sus objetivos; estos son:

Rol de la nueva Universidad cubana: constituye una idea transformadora en pleno proceso de construcción, el cual puede beneficiarse de nuevos puntos de vista, en relación con el modo, en que los Centros Universitarios Municipales (CUM) deben incorporar las funciones de investigación, postgrado, extensión y superación de cuadros, a través de un enfoque que integra la gestión del conocimiento y la innovación para el desarrollo social sostenible de los territorios. La “nueva universidad”, ofrece oportunidades inéditas de poner los conocimientos al servicio de la solución de los problemas territoriales, creando un nuevo actor colectivo, potencialmente volcado a la innovación, capaz de favorecer la creación de competencias para la asimilación / creación de tecnologías y saberes de significación social, siempre en vínculo con los restantes actores del territorio (políticos, administrativos, educativos). De modo que, es una nueva institucionalidad de la educación superior que puede asumir en mayor medida la problemática territorial y la función que se atribuye a la universidad en el territorio es plural, no reductible a la formación profesional dentro de ciertos perfiles. Una manera de expresar el papel que el CUM puede desempeñar en los territorios, es subrayar su papel protagónico en el proceso de apropiación social del conocimiento. Entendemos por tal apropiación: a) el proceso mediante el cual, la gente, el pueblo, accede a los beneficios del conocimiento, con frecuencia encarnado en bienes y servicios de gran interés social.

Para ello es imprescindible que las trayectorias técnicas, científicas, los procesos de producción/asimilación de conocimientos, estén orientados básicamente a atender necesidades sociales; b) el proceso mediante el cual la gente participa de actividades de producción, transferencia, evaluación, adaptación, aplicación de conocimientos; c) la extensión de una cultura científica, tecnológica y humanista entendida como la capacidad social de usar los conocimientos en la toma de decisiones personales y sociales. Tal proceso de apropiación convierte al conocimiento en socialmente relevante, al contribuir al alcance de metas sociales deseables: justicia y equidad social, educación continua, mejoría de los servicios de salud, de los servicios socioculturales, aumento de la producción de alimentos, cuidado del medio ambiente, entre otras muchas.

2. Ideario martiano: su obra está presente en cada una de las acciones, son la base de la formación de una cultura general y la formación integral, de los agentes de los CUM.

3. Reafirmación del CUM como institución cultural de la comunidad: programación de actividades culturales, realización de eventos y festivales, talleres de apreciación y creación del arte, animación cultural, movimiento de artistas aficionados, articulación entre manifestaciones del arte, la cultura popular y la tradicional.

4. La Política Cultural de la Revolución Cubana: rasgos que la distinguen universalmente como la asimilación de la herencia cultural, fortalecimiento del arte de raíz nacional, apertura a lo mejor del arte y la cultura universal, masiva participación del pueblo en la educación y la cultura, impulsa el desarrollo científico-técnico, elevación creciente del nivel de instrucción educacional y nivel cultural, participación del pueblo en la concepción, control y evaluación de la Política Cultural.

5. La carta Circular UJC-MINCULT-MINED: documento que desde la política educacional y cultural define el trabajo de los instructores de arte en la escuela y en la comunidad, que establece como objetivos en su proyección laboral, atender talleres de creación y apreciación, formar y preparar técnicamente el movimiento de aficionados al arte, ampliar la cultura general y la formación integral de los estudiantes y docentes, al promocionar la cultura artística en las instituciones educativas y la comunidad, incidir en el mejoramiento del entorno sonoro y visual de las mismas y ratificar la condición de centro o institución cultural más importante de la comunidad.

6. La articulación de la labor de los instructores de arte y los promotores culturales: la idea de la labor conjunta, permitió sintetizar las características de la labor de estos profesionales, según: el establecimiento de las relaciones, los objetivos y contenidos de la labor, los espacios articuladores, las actividades en que ambos confluyen y se complementan; para así develar la connotación del proceso pedagógico en el CUM como centro cultural de la comunidad. Desde tal perspectiva, la articulación de la labor, se fundamenta en las relaciones de coordinación, colaboración y cooperación, que deben lograr entre ellos y con otros agentes escolares y sociales. Estas relaciones permiten una concepción de la labor, que aprovecha las potencialidades personales y profesionales de cada uno, guiados por un objetivo común de transformación del proceso pedagógico, en el que tienen un rol protagónico, en el CUM. Las relaciones de coordinación, se sustentan en la coherencia y expresan la manera en que ambos comparten significado y sentido de las decisiones, desde el compromiso que emerge de la posibilidad y oportunidad de intervenir de forma coordinada en las actividades. Las relaciones de colaboración se orientan a conseguir el cumplimiento de los objetivos, a partir de un ambiente y una cultura de ayuda y apoyo, se construyen sobre el conocimiento y la responsabilidad conjunta. Las relaciones de cooperación se identifican en su contenido con las funciones de dirección del proceso, e informan acerca del intercambio y aplicación de conocimientos, experiencias, metodologías e innovaciones, por tanto, son relaciones de carácter técnico-organizativo.

Tales formas de relacionarse, asumen una concepción flexible en la adaptación del currículo, transpuesto por el Programa de Educación Estética, luego al asumir los objetivos de formación cultural, se tienen en cuenta las dimensiones de carácter organizativo, metodológico y axiológico; para el trabajo con el CUM.

Luego, los objetivos se direccionan hacia: la formación integral para una cultura general, la educación del gusto estético, el disfrute del arte, el rescate y (re)creación de las tradiciones, la preservación y promoción de la cultura popular tradicional, la gestión cultural y la educación estético artística para el desarrollo de los recursos expresivos de

manera creativa, el fomento del respeto a las identidades locales y a la diversidad de sus expresiones, la promoción y desarrollo de procesos de apreciación y creación, en todas las manifestaciones del arte y la contribución como multiplicadores del trabajo sociocultural, desde la extensión universitaria en el CUM.

El contenido es instructivo - educativo, ético - estético - artístico y axiológico; al tener en cuenta los fundamentos sociológicos, psicológicos, pedagógicos, didácticos y estéticos del proceso pedagógico, de la educación superior, que se identifica con la colectividad, mediante la gestión y la promoción cultural, que a su vez permite la planificación, organización, ejecución y evaluación de los procesos socioculturales. Además tiene en cuenta la autopreparación y superación, el diseño e implementación de proyectos culturales y educativos, el trabajo técnico artístico y metodológico, el diagnóstico sociocultural del CUM y de la comunidad y las acciones asociadas a la gestión del conocimiento universitario.

Los instructores de arte y los promotores culturales, coinciden en la comunidad, que constituyen un espacio articulador para la realización de la labor, en tanto confluyen y se complementan en las actividades docentes, extradocentes y extraescolares del CUM, que incluyen las actividades de gestión del trabajo cultural comunitario y las actividades de formación estético artísticas, a través del gusto estético y del interés por lo bello y lo útil.

IX. Dimensiones de la Estrategia

La Estrategia se apoya en las dimensiones siguientes:

Curricular: tiene presente el currículo escolar y sus dimensiones para las carreras del CUM.

Extracurricular: se apoya en las acciones extracurriculares que dimensionan la extensión universitaria.

Sociocultural: atiende sectores y grupos poblacionales e incide directa e indirectamente en la sociedad desde lo cultural, las tradiciones, la identidad nacional y los valores.

Artística: tiene presente las técnicas y recursos formales de las manifestaciones artísticas para sus acciones y actividades.

Pedagógica: contiene una pedagogía desarrolladora, dirigida a la creación y apreciación artística, ética y estética, los valores, la identidad y el conocimiento, fomentando una educación desde su sentido amplio y estrecho.

Psicológica: Parte del estudio de las características psicológicas de los que participan, para orientar adecuadamente la labor sociocultural en el CUM y para la comunidad.

Espiritual: prevé el componente relacional de lo espiritual, los valores, las costumbres como elementos que generan la cultura.

X. La Estrategia contiene acciones de:

Intervención: asume la intervención pedagógica, desde la perspectiva de teorizar la cultura y fundamentar la actividad pedagógica, desde el plano sociocultural, en especial la relación del CUM y la comunidad y producir conocimiento sobre la misma.

Endógenas: se asume que el CUM es parte de la comunidad por lo que, la intervención se realiza desde dentro para dar respuesta a problemáticas de la comunidad.

Viables: su carácter endógeno y su inclusión en la dimensión comunitaria garantizan la viabilidad de la estrategia, su posible continuidad en el tiempo más allá del impacto inicial y generalización a otras instituciones educativas.

Flexibles: permite su adecuación a las condiciones concretas del CUM y de la comunidad, según su tipología desde el punto de vista social y cultural y del currículo.

Participativas: la intervención pedagógica, se realiza simultáneamente y a través de la intervención de esta en la comunidad. En el desarrollo de la estrategia participan todos los sujetos que actúan en el CUM, pero se propone la dirección de los instructores de arte y los promotores culturales de la comunidad.

En los primeros momentos se constituye un grupo que implementa la estrategia, denominado grupo gestor, que se define como el conjunto de estudiantes, docentes y directivos del CUM, que tienen a su cargo la implementación de la estrategia. En el transcurso de la estrategia se prevé la incorporación de otros trabajadores y representantes de la comunidad. El Consejo de dirección se connota como el principal espacio para la coordinación de acciones.

XI. Método para constatar resultados y volver al punto de partida

Se aplica la **sistematización** como el método para constatar resultados y volver al punto de partida, esta tiene salida en la actuación de docentes que desarrollan investigaciones en la Maestría en Ciencias de la Educación, y estudiantes del Centro Universitario Municipal de las carreras Psicología, Sociocultural, Licenciatura en Educación Primaria, Preescolar y otras carreras.

XII. Etapas de la Estrategia

La Estrategia tiene desde su planificación etapas, cada una de ellas con objetivos específicos, acciones, áreas de intervención, vías para su salida, aspectos a evaluar y resultados.

Etapas I: diagnóstico

Objetivos: Sensibilizar al claustro con la necesidad de potenciar al Centro Universitario Municipal, como generador de una cultura general en y para la comunidad. Diagnosticar el grado de preparación del claustro para el trabajo con la estrategia y preparar al grupo gestor de acuerdo al fin y los objetivos de la estrategia.

Acciones

1. Desarrollar talleres de diagnóstico y acercamiento con directivos, docentes, estudiantes y representantes de la comunidad.

Temas

1. El CUM, centro cultural de la comunidad? ¿Cómo lo perciben, los estudiantes, docentes y comunitarios?	Reflexión y debate
2. La relación CUM y la comunidad ¿cómo se concreta en la actividad pedagógica y la concepción de una cultura general?	Encuestas
3. ¿Está preparado el CUM para cumplir su papel como agente cultural en la comunidad?	Reflexión y debate
4. ¿Está preparada la comunidad para cooperar con el CUM y hacer cumplir su papel como agencia cultural en la comunidad?	Reflexión y debate
5. La proyección sociocultural del CUM, en la actuación del instructor de arte y el promotor cultural.	Lluvia de ideas y debate

Aspectos a evaluar

Percepción de los estudiantes, docentes y directivos sobre el trabajo cultural del CUM en la comunidad.

Reconocimiento de deficiencias, logros y potencialidades del CUM, como agente sociocultural de la comunidad.

Manifestaciones de aceptación y compromiso con el trabajo sociocultural comunitario del CUM.

Grado de preparación del claustro y de los directivos para el trabajo sociocultural.

Experiencias en el trabajo con la comunidad y el conocimiento del contenido de la cultura universitaria y la cultura comunitaria.

Creación del grupo gestor de acuerdo al fin y objetivos de la estrategia.

Resultados esperados

Diagnóstico de la percepción sobre el trabajo cultural del CUM en la comunidad.

Caracterización del CUM con las deficiencias, logros y potencialidades de la como agente sociocultural de la comunidad.

Acta de compromiso para asumir el trabajo sociocultural comunitario del CUM.

Diagnostico del grado de preparación del claustro y de los directivos para el trabajo cultural.

Relación nominal de trabajos de investigación que se proyectan o realizan por docentes y otros miembros de la comunidad que estudian carreras en el CUM y que pueden aportar experiencias.

Acta de constancia de la creación del grupo gestor. Representatividad del grupo con estudiantes, docentes, representantes de la comunidad.

Etapas II: planificación y preparación

Objetivos: planificar todas las acciones por etapas y objetivos específicos en la estrategia. Aprobar la etapa de planificación en acta de reunión ordinaria. Preparar a los instructores de arte, y los promotores culturales y al grupo gestor en temas necesarios para su rol.

Acción central

1. Planificación de las actividades por áreas de intervención y objetivos específicos en las acciones de la estrategia, de manera que potencien al Centro Universitario Municipal en la comunidad.

Agentes de planificación	Dimensiones
Documentos rectores del trabajo docente en el CUM	Curricular y no curricular
Estrategia	Curricular y no curricular
Grupo gestor	Curricular y no curricular
Instructor de Arte y promotor cultural	Curricular y no curricular
Director de CUM	Curricular y no curricular
Docentes y otros trabajadores	Curricular y no curricular
Instituciones que participan	No curricular
Consejo Popular y Comunidad	No curricular

Aspectos a evaluar

Documentos rectores del trabajo docente en el CUM
Estrategia
Grupo de actuación

Instructor de Arte y promotor cultural
Director de CUM

Docentes y trabajadores

Instituciones que participan

Consejo Popular y Comunidad

Resultados esperados

Fin y objetivos del CUM. Leyes y Principios de la Pedagogía. Cumplimiento del política educación superior y cultural.

Cumplimiento de las acciones,
Decidir en cuanto a toma de posiciones para las actividades y la planificación.

Se complementan y tienen la dirección de la estrategia a partir la función como docentes y agentes socioculturales de la comunidad. Aprueban y dan criterios, complementan la dirección de la estrategia.

Inciden directamente en las etapas y su rol es esencial para el cumplimiento de objetivos.

Papel activo, se instruyen, aportan a la vez que reciben, esenciales en la planificación por su relación con el CUM y la comunidad

Se logra la integración, el trabajo es de equipo, se evita que se haga aislado, resultados colectivos por encima de los individuales.

Etapas III de Ejecución

Objetivo: aplicar la Estrategia para potenciar al Centro Universitario Municipal, en y para la comunidad, desde el contexto donde se encuentran ubicados.

Acción

1. Ejecutar las actividades que se planifiquen para cada área de intervención en correspondencia con los objetivos específicos y el CUM en y para la comunidad.

Áreas de intervención

Promoción de la lectura
Hábitos de higiene individual y colectivos
Alimentación adecuada y balanceada
Formación laboral
Formación vocacional
Conformación de unidades artísticas
El juego y la recreación
Medio ambiente

Curricular y no curricular
Curricular y no curricular
Curricular y no curricular
Curricular y no curricular
Curricular y no curricular
Curricular y no curricular
Curricular y no curricular
Curricular y no curricular

Aspectos a evaluar

La promoción de la lectura como un elemento que indica una cultura integral en la clase y fuera de esta.

Resultados esperados

Concursos, dramatizaciones, buzón de la lectura
Talleres de creación literaria.
Creación de la mini biblioteca.
Expo/venta de libros

Hábitos de higiene individual y colectivos

Uso correcto de la ropa en la actividades diarias
Limpieza de uñas cabellos, zapatos.
Cuidado del medio y el entorno donde realizan actividades.
Mantenimiento de las áreas.

Alimentación adecuada y balanceada

Concursos. Dramatizaciones. Exposiciones
Charlas y debates.

Formación laboral

Encuentros con profesionales de la salud.
Actividades que promuevan la formación laboral:
Participación en actividades de la comunidad que sean de tradición.

Formación vocacional

Círculos de Interés. Charlas, debates con la familia y la comunidad.

Conformación de unidades artísticas

Exposición de los resultados
Unidades artísticas que integren al CUM con la comunidad.
Presentación de estos en espacios de la comunidad.

El juego y la recreación

Eventos a nivel de CUM y de comunidad, integrando el juego a la cultura tradicional.

Medio ambiente

Cuidado de la salud individual y colectiva.

Mejoramiento del entorno escolar universitario.
Debates sobre temas de interés: agua, suelo, plantas, animales, entre otros.

Etapas IV: de evaluación

Objetivos: evaluar el resultado de la estrategia mediante el método de sistematización de las actividades que se planifiquen y ejecuten como respuesta a las acciones propuestas, valorar el estado de opinión sobre el resultado de la aplicación de la estrategia, y declarar al CUM como centro cultural de la comunidad.

Acciones centrales

1. Evaluación del resultado de la estrategia mediante el método de sistematización
2. Valoración del estado de opinión en relación al cambio operado.
3. Declaración del CUM como centro cultural de la comunidad.

Áreas de intervención

Sistematización de las experiencias.

Estado de opinión sobre el resultado de la aplicación de la estrategia en el CUM.

Declaración del CUM como centro cultural en y para la comunidad.

Vía

Trabajos de investigación en diferentes modalidades.

Entrevistas

Talleres de reflexión e intercambio.

Proceso de evaluación con la colaboración del grupo gestor y especialistas seleccionados a este fin.

Acto formal con la participación de la comunidad.

Aspectos a evaluar

Sistematización de las experiencias

Estado de opinión sobre el resultado de la aplicación de la estrategia y el Centro Universitario Municipal como Centro cultural de la comunidad

Declaración Centro Universitario Municipal como Centro cultural de la comunidad

Resultados esperados

Presentación de resultado de la estrategia en publicaciones, premio CITMA, trabajos de investigación, en FORUM; eventos científicos y como culminación de estudios.

En general: estado de opinión favorable, se sientan satisfechas, la comunidad acepta este tipo de trabajo y lo reclama.

Actividad en la comunidad.

XIII. Resultados integrales de la Estrategia

El desarrollo de 19 talleres de creación y apreciación en las diferentes manifestaciones del arte y la literatura con la participación de 413 estudiantes de los CUM Abreus y Rodas.

La atención a grupos y unidades artísticas de aficionados, en coordinación con las Instituciones culturales, es un elemento en el que se destacan Proyectos socioculturales a partir de la acción de la estrategia: Corazón cubano, Afroyú, Torrentes de Sueño, Rocío de cristal, Artes culinarias, El arroz, articulación pedagógica en la escuela rural (PASCER).

La preparación técnico- metodológica, materializada en la atención que se les brinda por los especialistas y la posibilidad de estudiar la Licenciatura en Educación, especialidad instructor de arte, graduándose en esa carrera pedagógica, hasta la fecha 35 jóvenes.

La labor promocional de la cultura artística, matizada por el desarrollo de festivales y eventos que constatan la labor de extensión universitaria.

El mejoramiento del entorno físico y ambiental del CUM, a partir de acciones matizadas por la cultura del buen gusto en correspondencia con la educación y las características del territorio. Amplio trabajo comunitario con personas discapacitadas, apoyando a las asociaciones ANSOC, ANCI y ACLIFIM, sus resultados fueron acreedores de premios en festivales de corte provincial y nacional por el tratamiento dado a estos aficionados que salen del marco de la comunidad.

Aplicación de talleres de Teatro de Calle, muy acogidos por la comunidad y que en sus representaciones se pone de manifiesto las tradiciones, costumbres y valores de la comunidad.

Actividades para fomentar el cuidado del Medio Ambiente desde un la implementación de Círculos de interés de Artes Plásticas, Literatura, Artes culinarias.

Actividades dirigidas a revitalizar la canción infantil, la música tradicional, baile nacionales como el casino, coros, solistas, concursos.

Talleres que integren las manifestaciones del arte con las actividades docentes en las carreras del CUM, contribuyendo a la cultura general y la relación inter-materias y disciplinas.

Revitalización de las tradiciones locales, en cada acción se denota la continuidad de las tradiciones como es el cultivo del arroz, la caña y la papa, la religión yoruba, música campesina y mejicana, cancionero tradicional infantil, costura, tejido a mano y bordados, juego de dominó, pelota, entre otros.

El trabajo con la cultura popular tradicional ha tenido avances significativos, se continúa trabajando con las costumbres y tradiciones locales. Se incrementaron diversas y múltiples actividades con fiestas campesinas, entre ellas las peñas campesinas.

El CUM tiene activa participación en el Festival de Tradiciones Campesinas, y de Música mejicana, en coordinación con la ANAP y Casa de Cultura.

En las exposiciones de artesanía, comidas y vinos y la selección de la Flor de Virama, el CUM es protagonista desde su accionar a fin del objetivo de esa actividad del medio rural. Esta fiesta da la oportunidad de presentar lo más representativo del movimiento de artistas aficionados en bailes campesinos y actuación.

La fiesta religiosa en homenaje a Yemayá se realiza anualmente brindando aportes culturales con las exposiciones de dulces caseros, comidas tradicionales y bailes afrocubanos, con la asistencia del CUM.

Se han desarrollado otros eventos tales como: Encuentro debate de la Literatura infantil y adultos, Festival de ruedas de casino y Coros a nivel de Consejo Popular y entre estos, con la asistencia del CUM.

Se logró el desarrollo de un carnaval infantil con actividades tales como: selección de la flor y sus pétalos, carroza, concursos, disfraces, presentación de una comparsa infantil, teatro de calle, juegos participativos tanto culturales como deportivos.

La Fiesta de Fin de Zafra, es una de las tradiciones que con la aplicación de la Estrategia, se organiza a partir de un Festival recreativo y una feria del conocimiento que ilustra el imaginario azucarero de esa zona y las tradiciones del lugar.

Conclusiones

La nueva universidad cubana, se direcciona hacia metas y objetivos, que permiten llevar al proceso pedagógico, al municipio y asegura la superación de todos los profesionales del territorio, en el perfeccionamiento del proceso de universalización de la Educación Superior, que no solo significa una ampliación de las posibilidades de estudiar una carrera universitaria, sino genera nuevos conocimientos en las diferentes ramas de la ciencia, entonces se erige como un espacio importante de realización personal y colectiva, en cada territorio, en función de la educación y la cultura y se ha reconocido su contribución al desarrollo sociocultural, político y económico de la sociedad en general, al presentarse como el Centro universitario municipal, y reconocerse que es un centro cultural en la comunidad.

La Estrategia que se presenta se apoya dimensiones que permiten plantear u carácter pedagógico, para potenciar al Centro Universitario Municipal como centro cultural de la comunidad donde está enclavado, lo que permitió la integración del currículo universitario y las relaciones entre el CUM y la comunidad, a partir de las acciones de la misma, por tanto se favorece el cumplimiento de los objetivos de la misma. Los resultados de la Estrategia, denotan que se favorece la articulación del instructor de arte y el promotor cultural como agentes socioculturales de la comunidad y como docentes que interactúan con espacios de vital importancia en el contexto del CUM.

BIBLIOGRAFÍA

- Banny, M y Jonson, L. (2009). La dinámica de grupo en la Educación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 2009.
- Basail, Alain, Álvarez, Daniel (2004). Sociología de la cultura. Tomo I. Primera parte Editorial Félix Varela. La Habana, 2004
- Bidart, L ., Ventosa, M. y Rodríguez, D. (2004). Mapa Verde una mirada al desarrollo local. Publicaciones Acuario. Centro Felix Varela, La Habana, 2004
- Bofill Vega, Sinaí. Irene Brizuela Gil. (2006). La Sede universitaria municipal Simón Bolívar de Yaguajay y su inserción en el programa de desarrollo socioeconómico cultural del municipio. Compilación. Editorial Félix Varela. La Habana. Cuba. 2006 ISBN 959-258-971-2
- Colectivo de autores del MINED. (2000). Programas y Orientaciones metodológicas para las clases de la Educación primaria, de las asignaturas correspondientes a los grados preescolares a 6to.
- Colectivo de autores. Encuentro de Trabajo Comunitario. (2004). Programa de resúmenes de Experiencias. Publicación CIE "Graciela Bustillos", Asociación de Pedagogos de Cuba, La Habana, 2004.
- Colectivo de autores. MINED. (2004 / 2005). Proyecto de colaboración de la Educación Primaria UNICEF- MINED. Una propuesta pedagógica para la planificación, ejecución y control del trabajo en las zonas rurales". Folleto no 1.
- Colectivo de autores. MINED. (2004 / 2005). Proyecto de colaboración de la Educación Primaria UNICEF- MINED. "El trabajo científico metodológico y sus particularidades en el sector rural." Folleto no 2.
- Colectivo de autores. MINED. (2004 / 2005). Proyecto de colaboración de la Educación Primaria UNICEF- MINED. Como puede la familia colaborar en las actividades formativas que proyecta la escuela rural". Folleto 3.
- Colectivo de autores. MINED. (2007). Programa director de Educación para la salud en el sistema nacional de educación. Editorial Pueblo y educación. La Habana. Cuba.
- Colectivo de autores. MINED. 2008. Proyecto de colaboración de la Educación Primaria UNICEF- MINED. Formación integral de las niñas y los niños del sector rural. Folleto no 4.
- Colectivo de autores. MINED. 2008. Proyecto de colaboración de la Educación Primaria UNICEF- MINED. Formación de los directivos y docentes en el sector rural. Folleto no 5.
- Colectivo de autores. MINED. 2008. Proyecto de colaboración de la Educación Primaria UNICEF- MINED Talleres del sector rural una vía para la calidad educacional. Folleto no 6.
- Colectivo de autores. MINED. 2008. Proyecto de colaboración de la Educación Primaria UNICEF- MINED. "Potencialidades del aula multigrado para ofrecer atención a las necesidades educativas especiales" Folleto no 7.
- Colectivo de autores. MINED. 2011. Proyecto de colaboración de la Educación Primaria UNICEF- MINED. "Resultados de la capacitación integral de directores zonales y docentes del sector rural" Folleto no 9.
- Cortón Romero, Blanca. 2008. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Estrategia de intervención pedagógica para potenciar la función cultural de la escuela en la comunidad <http://intranet.ucf.edu.cu>
- Cubillas Quintana, Fidel. 2004. Modelo de dirección con enfoque participativo para la zona escolar rural. <http://intranet.ucf.edu.cu>
- de Armas Ramírez, Nerely y Colectivo de autores (2010). Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas. Universidad Pedagógica "Félix Varela".
- del municipio Rodas, Cienfuegos, Cuba. Compilación. Editorial Félix Varela. La Habana. Cuba. 2006 ISBN 959-258-971-2
- Estrada Sentí, Vivian. Francisco Benítez Cárdenas. (2006). La gestión del conocimiento en la nueva universidad cubana. Compilación. Editorial Félix Varela. La Habana. Cuba. 2006 ISBN 959-258-971-2
- Fernández Díaz, Argelia. 2008. Algunas consideraciones sobre el cómo en la interrelación de los centros docentes y la comunidad. Editorial Pueblo y educación. La Habana. Cuba.

- González González, Gil Ramón y Fernández Larrea González, Mercedes. 2011. Educación y animación sociocultural. La intervención socioeducativa. <http://www.eumet.net>
- Gutiérrez, Rosa. 2006. La labor del promotor natural: una experiencia en el Club martiano de la comunidad Micro 2 Abel Santa María". Folleto Centro Provincial de Superación de la Cultura. pag 6. Santiago de Cuba, 2001.
- Hernández Gutiérrez, Dimas y otros compiladores (2006). La nueva universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento. Editorial Félix Varela. La Habana. Cuba. 2006
- Hernández, Guillermo Julián. Aproximación al perfil del promotor cultural. Artículos de Cultura Comunitaria <http://www.atenas.cult.cu> . 2008
ISBN 959-258-971-2
- Marimón Carrazana, José Antonio. Esperanza L. Guelmes Valdés. (2010) .Aproximación al modelo como resultado científico Estrategias y estrategia: resultado científico de la investigación educativa.
- Núñez Jover, Jorge. Luis Félix Montalvo. Isarelis Pérez Ones. (2006). La gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación en la nueva universidad: una aproximación conceptual. Compilación. Editorial Félix Varela. La Habana. Cuba. 2006 ISBN 959-258-971-2
- Ojeda Suárez, Rafael. (). Socorro, Alejandro R. y otros. (2006). Estrada Sentí, Vivian. Francisco Benítez Cárdenas. (2006). Boffill Vega, Sináí. Irene Brizuela Sosa Cervantes, María Isabel. (2006). El proyecto educativo. Herramienta principal de trabajo para la formación integral de los estudiantes. Compilación. Editorial Félix Varela. La Habana. Cuba. 2006 ISBN 959-258-971-2
- Ojeda Suárez, Rafael. (2006). Gestión del conocimiento en el desarrollo local. Compilación. Editorial Félix Varela. La Habana. Cuba. 2006 ISBN 959-258-971-2
- Rico Montero Pilar. (2009). Modelo de escuela primaria. Editorial Félix Varela. La Habana. Cuba

LA ARTICULACIÓN PEDAGÓGICA DE INSTRUCTORES DE ARTE Y PROMOTORES CULTURALES: UNA PERSPECTIVA DIFERENTE

María Rosa Núñez González

Universidad de Cienfuegos. Cuba.
Centro Universitario Municipal Abreus.
mnunez@ucf.edu.cu

RESUMEN

Título: La articulación pedagógica de instructores de arte y promotores culturales: una perspectiva diferente. **Objetivo:** analizar desde una perspectiva diferente, la articulación pedagógica en la labor de los instructores de arte y los promotores culturales a partir de la propuesta de un Proyecto pedagógico de articulación sociocultural y los resultados de tal experiencia, en el marco de la escuela rural como centro cultural de la comunidad. **Resultados:** se proponen las posibilidades para la labor conjunta, de los instructores de arte y los promotores culturales, según los objetivos y contenidos, espacios articuladores, actividades y relaciones que establecen, lo que se fundamenta en las leyes y dimensiones de la Pedagogía, a partir de asumir una concepción didáctica metodológica en las actividades para la gestión cultural y la formación estético artística, que se logran en la aplicación del Proyecto pedagógico de articulación sociocultural, cuestiones que se someten a consideración de los lectores, que participan en el Congreso.

Palabras clave: articulación pedagógica, instructores de arte, promotores culturales, Proyecto.

INTRODUCCIÓN

La concepción que se define en el marco de este trabajo, precisa de las relaciones de significados y sentidos en la labor de los instructores de arte y los promotores culturales, en el proceso pedagógico de la escuela primaria rural, y consideró en un principio conocer qué significado tiene la labor. En tal dirección es el trabajo o actividad que una persona lleva a cabo. En este estudio, la labor se refiere al cumplimiento de las funciones asignadas, a los instructores de arte y los promotores culturales, en la toma de decisiones, en particular en las actividades docentes, extradocentes y extraescolares a partir de la gestión y la promoción cultural para la transformación del proceso pedagógico en la escuela primaria rural.

Traba (2008), González (2009), Mariño y Best (2012), López (2012), Cepero (2012), Tamayo (2013), Pérez (2013), Rodríguez (2013), Velázquez, Estévez, Fajardo (2013), Castilla, Zúñiga (2013), concuerdan en sus ideas, al afirmar que los instructores de arte asumen un saber artístico especializado -Pedagogía de las artes-, su labor esencial es la docencia a partir de cumplimentar los talleres de apreciación y creación, y clases de educación artística. Reciben la preparación técnico - metodológica en la Casa de cultura –mediante actividades metodológicas y demostrativas-, están en la línea de mando de la Dirección Municipal de Educación -en lo administrativo, pedagógico y didáctico-, ejecutan el trabajo con los aficionados al arte en la escuela y la comunidad. En la labor que realizan en la escuela, los instructores de arte deben contribuir a la formación integral de los escolares, acorde a las exigencias de cada grado y ciclo. Para esto deben direccionar la labor a: la apreciación y creación artística y literaria, el desarrollo del gusto estético, propiciar que la escuela sea reconocida como centro cultural de la comunidad y que se vincule con otras instituciones culturales y sociales, diagnosticar las necesidades socioculturales de la escuela y la comunidad, con énfasis en el patrimonio cultural, desarrollar y promover los grupos de creación y unidades artísticas del movimiento de aficionados en las instituciones educativas y en la comunidad, la elevación del gusto, el disfrute de la literatura y el hábito de la lectura, al enriquecimiento sostenido de la vida cultural de la población y de la comunidad.

Además, contribuir con el diseño e implementación de acciones, iniciativas y proyectos comunitarios, así como en investigaciones socioculturales, visitas a las instituciones culturales y sociales, al incluir sistemáticamente en la programación cultural de las instituciones educativas y de la comunidad, los resultados de su labor creativa a partir de los objetivos de su labor: el desarrollo de talleres de apreciación y creación, la atención a grupos de creación y unidades artísticas, la preparación técnico – metodológica del personal docente, la promoción del quehacer artístico de la escuela y el mejoramiento del entorno sonoro y visual de las instituciones educacionales.

De otra parte, Landaburo (2003), Caballero (2004), Vega y Fernández (2005), Martín (2006), Hernández (2006), Córdova (2006), Gutiérrez, (2010), Martín (2010), Veloz, Iglesia, Macías, (2012) aportan ideas sobre la labor de los promotores culturales, y coinciden en que el campo de acción es

la promoción cultural, la apreciación de las manifestaciones artísticas, la creación artística con aficionados, la atención a la cultura popular y tradicional, y las investigaciones socioculturales. La labor la realizan en las comunidades, en diferentes ámbitos: en primer lugar, la escuela constituye un espacio muy rico para suscitar las demandas culturales, en dependencia de los niveles de escolaridad y los diferentes grupos de edades, y en segundo lugar la comunidad con otros espacios y segmentos comunitarios como la cuadra, los barrios, las zonas y pequeñas comunidades.

Tales ideas, permiten sustentar el **objetivo** del artículo que se direcciona a analizar desde una perspectiva diferente, en el contexto rural, la articulación pedagógica en la labor de los instructores de arte y los promotores culturales a partir de la propuesta de un Proyecto pedagógico de articulación sociocultural y los resultados de tal experiencia, en el marco de la escuela rural como centro cultural de la comunidad. Por tanto, la autora define en interés de este trabajo, como resultado de un proceso de investigación, que tiene salida en una tesis doctoral, el **contenido** del artículo; que tiene como punto de partida un análisis de las posibilidades para la labor conjunta, de los instructores de arte y los promotores culturales, según los objetivos y contenidos, espacios articuladores, actividades y relaciones que establecen en la articulación pedagógica, lo que se fundamenta en las leyes y dimensiones de la Pedagogía, a partir de asumir una concepción didáctica metodológica en las actividades para la gestión cultural y la formación estético artística, que se logran en la aplicación del Proyecto pedagógico de articulación sociocultural, desde la gestión y la promoción cultural, por tanto se llegan a los resultados de una experiencia de articulación pedagógica, cuestiones que se someten a consideración de los lectores, que participan en el Congreso.

DESARROLLO

Posibilidades de la labor conjunta según: objetivos y contenidos, espacios articuladores, actividades y relaciones

La labor de los instructores de arte y los promotores culturales pueden diferenciarse, sin embargo, autores como Deriche (2004), Álvarez (2012), Velázquez, Estévez, Fajardo (2013), Alfonso, López y Núñez (2014) defienden desde sus criterios, la labor de manera conjunta y consideran que deberá centrarse en la formación de juicios críticos, valores y gustos estéticos. La consulta a tales ideas, permitió sintetizar las características de la labor de estos profesionales, a partir de considerar la autora de la investigación, las posibilidades de la labor conjunta según: objetivos y contenidos de la labor, los espacios articuladores, las actividades en que ambos confluyen y se complementan, y las relaciones; para así develar la connotación del proceso pedagógico en la escuela primaria rural, centro cultural de la comunidad.

Luego, los objetivos de la labor de los instructores de arte y los promotores culturales se direccionan hacia:

- La formación integral para una cultura general de los escolares y las familias.
- La educación del gusto estético, el disfrute del arte, el rescate y (re)creación de las tradiciones.
- La preservación y promoción de la cultura popular tradicional.
- La gestión cultural y la educación estético artística para el desarrollo de los recursos expresivos de manera creativa.
- El fomento del respeto a las identidades locales y a la diversidad de sus expresiones.
- La promoción y desarrollo de procesos de apreciación y creación, en todas las manifestaciones del arte.
- Contribuir como multiplicadores del trabajo sociocultural.

El contenido esencial de la labor conjunta de los instructores de arte y los promotores culturales es instructivo - educativo, ético - estético y artístico; al tener en cuenta los fundamentos sociológicos, psicológicos, pedagógicos, didácticos y estéticos del proceso pedagógico. La labor que realizan se identifica con la colectividad, mediante la gestión y la promoción cultural, que permite la planificación, organización, ejecución y evaluación de los procesos socioculturales. Además es contenido de la labor la autopreparación y superación, el diseño e implementación de proyectos culturales y educativos, el trabajo-técnico artístico y metodológico, el diagnóstico sociocultural de la comunidad y la escuela y las acciones asociadas a la gestión del conocimiento.

Los instructores de arte y los promotores culturales, coinciden en la escuela y la comunidad, que constituyen los espacios articuladores para la realización de la labor, en tanto confluyen y se complementan en las actividades docentes, extradocentes y extraescolares, que incluyen las actividades de gestión del trabajo cultural comunitario y las actividades de formación estético artísticas, a través del gusto estético y del interés por lo bello y lo útil.

Desde tal perspectiva, -en esta investigación- se consideró que el sentido que los instructores de arte y los promotores culturales, deberán establecer para la articulación de la labor, se fundamenta en las relaciones de coordinación, colaboración y cooperación, que deben lograr entre ellos y con

otros agentes escolares y sociales. Estas relaciones permiten una concepción de la labor, que aprovecha las potencialidades personales y profesionales de cada uno, guiados por un objetivo común de transformación del proceso pedagógico, en el que tienen un rol protagónico.

Las relaciones de coordinación, se sustentan en la coherencia y expresan la manera en que ambos comparten significado y sentido de las decisiones, desde el compromiso que emerge de la posibilidad y oportunidad de intervenir de forma coordinada en las actividades. Las relaciones de colaboración se orientan a conseguir el cumplimiento de los objetivos, a partir de un ambiente y una cultura de ayuda y apoyo, se construyen sobre el conocimiento y la responsabilidad conjunta. Las relaciones de cooperación se identifican en su contenido con las funciones de dirección del proceso, e informan acerca del intercambio y aplicación de conocimientos, experiencias, metodologías e innovaciones, por tanto, son relaciones de carácter técnico-organizativo.

De manera general, se deduce de este estudio, que en la labor de los instructores de arte y los promotores culturales las relaciones que establecen pueden presentarse en tres formas: entre los contenidos del Currículo y el Programa de Educación Estética, entre los agentes escolares y sociales, y entre las instituciones de la comunidad. En la primera -entre los contenidos - las relaciones se dan lineales o sistémicas, en la segunda -entre los agentes - desde la subordinación o cooperación y en la tercera -entre las instituciones- desde la cooperación.

Tales formas, se determinan a partir de la organización rígida o estática del proceso pedagógico, que no permite asumir una concepción flexible en la adaptación del currículo, transpuesto por el Programa de Educación Estética, luego al asumir los objetivos de formación cultural, se presentan debilidades en las dimensiones de carácter organizativo, metodológico y axiológico; aspectos que no se ha logrado fundamentar desde el punto de vista teórico metodológico, según las especificidades de la escuela en el contexto rural. En este sentido, desde el criterio que asume la autora en esta investigación, deberá concebirse cómo articular la labor de los instructores de arte y los promotores culturales, en la escuela primaria rural, centro cultural de la comunidad, sin obviar las individualidades profesionales.

La articulación pedagógica en la labor de los instructores de arte y los promotores culturales

La articulación de la labor de los instructores de arte y los promotores culturales en la escuela primaria rural centro cultural de la comunidad, es el tema medular que sigue en este epígrafe, tal propuesta presenta una perspectiva diferente. En esa dirección autores internacionales: Laclau (2003), Pérez (2012), Pini (2014) consideran que la *articulación* establece un proceso de relaciones complejas, que se dan en la realidad, tanto objetiva como subjetiva, desde los contextos en que se produce; por tanto, explica una concepción en forma de espiral, y establece una relación de interconectividad, que produce como resultante una cualidad nueva en la forma de concebir esa realidad.

Laclau (2003), Juliá, Fabelo y Pérez (2012), Pini (2014) coinciden al plantear que el nivel de articulación, no siempre se representa de igual manera, ni en el mismo grado, lo que incide directamente en el logro de los objetivos que se plantean. Entre las dificultades más comunes que inciden en el logro de un mayor o menor nivel de articulación señalan: falta de información y preparación, debilidades en la comunicación y el diálogo, la no coincidencia entre la diversidad de intereses y expectativas, la falta de claridad en los roles y funciones, debilidades en la estructura organizativa y visión integral de los procesos de desarrollo comunitario, insuficiente capacidad para la coordinación, enfoques sectoriales rígidos y protagonismos no compartidos.

Morabes (2004), Clerici (2004), Zárate (2010), Carli (2010), Pini (2014) coinciden en sus concepciones sobre la articulación pedagógica, y apuntan que es el proceso de interacción complementaria entre diversos espacios y/o actores del campo educativo a nivel escolar, que tienen como resultado, modificaciones en las prácticas del proceso pedagógico. Esta concepción implicaría que los procesos de articulación pedagógica, serían el producto de acciones innovadoras a nivel educativo, cuyas prácticas pedagógicas pueden ser abordadas en el espacio escolar y particularmente en el ámbito rural; desde acciones pedagógicas o didácticas.

Desde otro enfoque, Laclau (2003) y Pini (2014) plantean, que la articulación es un proceso de relacionamiento de dos campos en los procesos culturales, ante cualquier práctica que establezca relaciones entre elementos, de manera que sus identidades sean modificadas como resultado de la práctica articuladora. De tal punto, Juliá, y Fabelo (2012) coinciden al plantear las experiencias que demuestran lo importante que es generar espacios articuladores, en los que se pueda promover el trabajo colectivo, como premisa para que los protagonistas de la articulación puedan encontrarse, dialogar, analizar juntos y responsabilizarse con las tareas asignadas, y apunta que es una condición el diseño de una estrategia de monitoreo, que se complemente con la construcción de alianzas, donde actúen otros agentes sociales claves.

En Cuba, el tema de la articulación pedagógica es abordado por Alfonso, López (2011) y Tamayo (2012), quienes teorizan sobre el asunto y definen que es parte de la coherencia en la orientación de la participación de los sujetos, que no se restringe a las funciones que se les asignan, sino tiende a enriquecer las tareas y acciones dentro de estas, a partir de un objetivo común, que orienta la toma de decisiones didáctico metodológicas en el proceso pedagógico. Tales criterios establecen que para articular se precisa reconocer las posibilidades y potencialidades que tienen los sujetos, lo cual implica considerar la disposición, el vínculo afectivo y emocional, el compromiso, y la responsabilidad.

La articulación pedagógica: leyes y dimensiones de la Pedagogía

Desde la posición que se defiende en la investigación, la autora define que la articulación es un proceso flexible, que adopta una organización en alianzas, genera compromisos e intercambio de valores, intereses y concepciones pedagógicas, a partir de la retroalimentación de la información que se construye, como el resultado de la interacción de múltiples factores y de la gestión del conocimiento. Luego, precisa que la articulación de la labor de los instructores de arte y los promotores culturales en la escuela rural centro cultural de la comunidad, se fundamenta en la aplicación de las leyes, y dimensiones de la Pedagogía (Álvarez, 1999: 21).

La primera ley: la relación de la escuela con la vida, y con el medio social, posibilita establecer el vínculo, entre el contexto rural y el proceso pedagógico, donde la escuela rural, como institución, aprovecha la articulación pedagógica de los instructores de arte y los promotores culturales para la gestión y la promoción cultural en la vida, por la vida y en la labor, como actividad fundamental, entonces, una escuela rural, que permita la integración con la vida de la comunidad, desde la articulación pedagógica, en la labor de los instructores de arte y los promotores culturales, facilita las acciones para que los agentes escolares y sociales puedan aprender, para saber y en consecuencia transformar el proceso pedagógico, lo que demuestra que la educación para la vida, desde esa mirada, tiene que ser productiva (laboral), creativa (investigativa) y transformadora del contexto sociocultural.

La segunda ley, que establece la relación entre la instrucción y la educación, permite plantear que en la articulación pedagógica que establecen los instructores de arte y los promotores culturales, se ponen de manifiesto los componentes del proceso pedagógico y su relación dialéctica, luego se definen objetivos, contenidos, y métodos que permiten fundamentar las relaciones entre estos agentes, para la realización de las actividades docentes, extradocentes y extraescolares, en los espacios articuladores. Por tanto se declara, que la articulación de la labor de los instructores de arte y los promotores culturales, en la escuela rural centro cultural de la comunidad, exige la organización y planificación en el sistema de trabajo de la escuela rural, y la concepción didáctico metodológica de las actividades según los objetivos, contenidos, métodos, formas de organización y evaluación, para las actividades del Proyecto pedagógico de articulación sociocultural.

En cuanto a las dimensiones (Álvarez, 1999: 19), se consideró que se ponen de manifiesto en:

- Dimensión instructiva: significa la preparación e implica la formación para que puedan ejercer la función social, a partir del cumplimiento de su perfil profesional.
- Dimensión capacitiva: refiere la formación de las capacidades del pensamiento, que a partir de las potencialidades, le posibiliten enfrentarse a los problemas de su labor y resolverlos.
- Dimensión educativa: está dirigida a la aplicación de los valores presentes en la sociedad y que los enriquezcan, al conformar sentimientos, convicciones y demás rasgos axiológicos.

En tal sentido, para la articulación de la labor, en la escuela rural centro cultural de la comunidad, se tienen en cuenta las actividades para la gestión del trabajo cultural comunitario, que implica mantener de un nivel adecuado de información y comunicación a partir de la sensibilización y el compromiso que asumen los instructores de arte y los promotores culturales, mediante la socialización de los criterios y el planteamiento de las proyecciones, que promueven los análisis participativos, y facilita la interrelación para la conformación del diagnóstico, la caracterización, el seguimiento y el monitoreo de las acciones, en los espacios articuladores y la elaboración del Proyecto pedagógico de articulación sociocultural.

Concepción didáctico metodológica de las actividades

Por tanto se declara, que la articulación de la labor de los instructores de arte y los promotores culturales, en la escuela rural centro cultural de la comunidad, exige la organización y planificación en el sistema de trabajo de la escuela rural, y la concepción didáctico metodológica de las actividades según los objetivos, contenidos, métodos, formas de organización y evaluación, para las actividades del Proyecto pedagógico de articulación sociocultural.

Tales ideas, concretan una cualidad en la articulación de la labor de los instructores de arte y los promotores culturales, al lograr que las actividades tengan un carácter: cognoscitivo, práctico y axiológico y que se manifieste la unidad dialéctica entre estos.

La *actividad cognoscitiva*, justifica que en la articulación de la labor, se realicen intercambios de información y conocimiento especializado entre los instructores de arte y los promotores culturales, mediante la interrelación y la comunicación a partir del cumplimiento del Programa de educación estética para la escuela cubana y la determinación de objetivos y contenidos afines en el Proyecto educativo de centro y en el Programa de desarrollo cultural, que posibiliten la conformación del Proyecto pedagógico de articulación sociocultural para la escuela rural. Tal conocimiento debe propiciar la solución a los problemas socioculturales de la escuela y la comunidad a partir de la implementación de actividades para la gestión del trabajo cultural comunitario y de formación estético artísticas.

La *actividad práctica*, deviene como un elemento clave en la articulación de la labor. Los instructores de arte y los promotores culturales, asumen las responsabilidades individuales y conjuntas, que se declaran en la actividades del Proyecto pedagógico de articulación sociocultural, y aprovechan los espacios de articulación, para cumplir los objetivos generales y particulares, en las actividades para la gestión del trabajo cultural comunitario y de formación estético artísticas, lo que facilita el trabajo en grupos o equipos, el diálogo, la reflexión, las relaciones, y la preparación para demostrar en la praxis los conocimientos y la habilidades.

La *actividad axiológica*, se expresa en los valores que caracterizan la articulación de la labor de los instructores de arte y los promotores culturales, como resultado de las actividades para la gestión del trabajo cultural comunitario y de formación estético artísticas, por tanto, los valores se manifiestan en los modos de actuación e incluyen la cultura escolar, familiar y comunitaria, a partir de un encuentro axiológico, que aprovecha los objetivos y contenidos del Programa de educación estética para la escuela cubana en los espacio articuladores donde realizan la actividades, y se ponen de manifiesto las relaciones que materializan la articulación.

En tal caso, el principal resultado que tiene la articulación de la labor de los instructores de arte y los promotores culturales, es la elaboración del Proyecto pedagógico de articulación sociocultural, que adopta una estructura a partir de las condiciones particulares del contexto, la caracterización y el diagnóstico sociocultural de la escuela y la comunidad y la preparación de los agentes para tal reto.

El Proyecto pedagógico de articulación sociocultural: gestión y promoción cultural

Desde la óptica de este estudio, se asume la posibilidad de vincular, en el proceso pedagógico de la escuela primaria rural, la gestión cultural y la promoción cultural, a través de las relaciones que establecen los instructores de arte y los promotores culturales, lo que se expresa en la articulación de la labor de ambos, a partir de los resultados del Proyecto pedagógico de articulación sociocultural (en lo adelante PPASCER), que logra desarrollar las actividades docentes, extradocentes y extraescolares, al aprovechar los espacios articuladores para tales fines.

Una distinción que se establece en el PPASCER, se refiere a la gestión cultural, que utiliza el conocimiento, como mecanismo de mejora y preparación continua, con el propósito de la creación de condiciones, para la articulación de la labor de los instructores de arte y los promotores culturales, a partir de la capacidad del empleo de los espacios articuladores que genera el mismo, unido a la promoción cultural, que facilita el saber y su aplicación en el proceso pedagógico de la escuela primaria rural centro cultural de la comunidad.

En esa dirección, la autora asume las concepciones de diferentes autores, quienes coinciden en sus posiciones teóricas: Guedez (1996), Gutiérrez (2010), Martinell (2012), ofrecen un punto de referencia, en el que la gestión cultural, conjuga la planificación, la coordinación, la dirección y la evaluación, y plantean que la promoción cultural, articula la animación, creación, conservación, difusión, disfrute y divulgación del conocimiento y de la potencialidad creativa del ser humano, desde las diferentes manifestaciones del arte y la cultura, lo que asegura de conjunto, la puesta práctica de los proyectos.

De otra parte, Frometa (2013) opina que la gestión cultural y la promoción cultural, en el proceso pedagógico, constituyen proceso que se realizan a partir del conocimiento de la realidad, para transformarla, mediante acciones socioculturales personalizadas, que con un valor estético artístico, contribuyen al mejoramiento profesional y humano, al desarrollo de la educación y la cultura, en estrecha interrelación dialéctica entre lo individual y lo social.

Luego, se asume la idea de la integración de la gestión cultural y la promoción cultural para la transformación de la realidad sociocultural de la escuela y la comunidad rural, para lo cual, el PPASCER busca un equilibrio, entre las actividades que se organizan, tanto en la escuela como en la comunidad.

Tales supuestos, permiten a la autora de la investigación, considerar que la gestión cultural tiene vinculación con la promoción cultural, lo cual fundamenta a través de las relaciones que

establecen los instructores de arte y los promotores culturales, y que se expresan en el PPASCER, que incorpora al proceso pedagógico la cultura escolar, familiar y comunitaria; y contribuye así a conservar y a proteger la diversidad cultural; al desarrollar espacios articuladores que entrecruzan el currículo escolar, el Programa de Educación Estética y dicha culturas, en actividades para la gestión y la creación estético artística. De ese modo, se identifica que la gestión cultural y la promoción cultural, funcionan a partir de la planeación, organización, dirección y evaluación, en el proceso pedagógico de la escuela rural centro cultural de la comunidad.

En la planeación se debe tener en cuenta el diagnóstico sociocultural, tanto de la escuela como de la comunidad, lo que permite realizar una estimación de los resultados que deben ser alcanzados, así como el establecimiento del tiempo, los recursos, los objetivos y procedimientos. Lo que conduce a una mejor coordinación, colaboración y cooperación, con el fin del cumplimiento las responsabilidades, tanto individuales como articuladas, de los instructores de arte y los promotores culturales.

La organización, posibilita la clasificación y división de la labor, la estructuración y toma de decisiones para asignar la autoridad y las responsabilidades individuales y colectivas, a fin de una integración y determinación de necesidades, luego busca alcanzar los objetivos previstos, al generar las relaciones entre los instructores de arte y los promotores culturales, y se soporta en los organigramas, objetivos y funciones de cada uno, a partir de los procedimientos que se planifican en correspondencia con el sistema de trabajo de la escuela rural.

La dirección, se sustenta en el liderazgo, la motivación, la comunicación y la coordinación, que propicia se realice la articulación de la labor, y de esa manera se perfeccionan las relaciones interpersonales y profesionales, el pensamiento corporativo y la solución de conflictos, buscando la integración del talento humano y de los recursos para la puesta en práctica del Proyecto. La evaluación, posibilita establecer la medición de los resultados en comparación con los aspectos planificados, en el Proyecto pedagógico de articulación sociocultural, y la determinación de las causas, a fin de una toma de decisiones correctivas.

La gestión y la promoción cultural en el PPASCER

Luego, la evaluación y el seguimiento, permiten construir los indicadores, fijar las metas, establecer los procedimientos de monitoreo, presentar informes y formular los ajustes, tanto para el Proyecto como para el desarrollo del proceso pedagógico, desde esta visión. Tales funciones de la gestión y la promoción cultural en el PPASCER deben estar acompañadas de un estilo de dirección, flexible y participativo, donde los instructores de arte y los promotores culturales puedan identificar e interpretar los mensajes del contexto rural, para traducirlos en acciones que orienten al resto de los agentes escolares y sociales, en un ejercicio del liderazgo.

Por tanto, se considera desde la perspectiva de la investigación, que la gestión cultural y la promoción cultural, deben encontrar el equilibrio entre juicios diferentes, como:

- La demanda, dada por los gustos, preferencias y posibilidades de acceso de los agentes escolares y sociales al Proyecto pedagógico de articulación sociocultural.
- Lo axiológico, como expresión de la política cultural.
- Lo cognoscitivo y lo práctico, desde las posibilidades y fuentes de los espacios articuladores.
- La calidad artística, que refiere los presupuestos estéticos que caracterizan la formación de unidades artísticas.

Tanto la gestión cultural como la promoción cultural, están dadas por la naturaleza de su quehacer, que puede desglosarse en el proceso pedagógico de la escuela rural, en las actividades con un resultado estético artístico, de recreación, divulgación e información, en conocimientos objetivados desde las culturas, que se identifican y trascienden en la escuela del contexto rural.

Por tanto, la autora, concibe para el proceso pedagógico de la escuela rural, a la gestión cultural y la promoción cultural, como un proceso activo, que posibilita la motivación y estimulación, para la organización y participación de agentes escolares y sociales, bajo la dirección de los instructores de arte y los promotores culturales, en la transformación de la realidad pedagógica, al emplear técnicas del trabajo en grupo, informativas y difusivas en actividades de formación estético artísticas, que permiten el cumplimiento de los objetivos del currículo a ese nivel.

En este caso, se infiere de esta posición teórica, el reconocimiento a las actividades que tienen lugar a partir de las relaciones entre los instructores de arte y los promotores culturales, por lo que se consideró oportuno analizar el alcance que tiene el PPASCER. De tal aspiración, en este estudio es entendido como: la forma esencial de materializar la articulación de la labor de los instructores de

arte y los promotores culturales, desde una perspectiva innovadora, que define sus objetivos a partir de los principios del proceso pedagógico en la escuela del contexto rural, al considerar en las actividades docentes, extradocentes y extraescolares, las actividades para la gestión del trabajo cultural comunitario y las actividades de formación estética artísticas, que ofrecen solución o mejoran los problemas socioculturales de la comunidad.

Luego, es preciso establecer su correspondencia con el contexto rural desde:

- La interacción entre el PPASCER y los instructores de arte y los promotores culturales.
- El PPASCER y el grado de inserción del mismo en el sistema de trabajo de la zona rural y sus escuelas.

Tal correspondencia se logra, cuando la articulación de la labor de los instructores de arte y los promotores culturales, es parte del PPASCER, para resolver las demandas, necesidades y aspiraciones del contexto rural; para lo cual se deberá propiciar el reconocimiento social, la legitimidad política, de credibilidad -del proyecto- frente a su entorno y de satisfacción de los agentes sociales.

Entonces, el PPASCER, se distingue en el contexto de la escuela primaria rural centro cultural de la comunidad porque: es intencional, se define a favor del desarrollo sociocultural de la escuela y para la comunidad, parte del diagnóstico de las necesidades y potencialidades que emergen de los procesos culturales -en la escuela y la comunidad-, se distingue por el protagonismo y la dirección de los instructores de arte y los promotores culturales, que disponen de fortalezas, en función de resolver las necesidades, a partir de la gestión cultural de sus propios saberes y recursos, como vías para lograr la educación estética, artística y cultural de los escolares en el proceso pedagógico.

En ese entramado de relaciones, la articulación de la labor de los instructores de arte y los promotores culturales asume dos posiciones. La primera, puede identificarse con la gestión de la actividad cultural en y para la comunidad a partir del cumplimiento de las actividades del PPASCER. En este caso la escuela supera la función de ser espacio de realización, para convertirse en centro de gestión del conocimiento, la innovación y (re)creación de los valores culturales, al servicio de toda la comunidad que se involucra en las actividades.

Por otra parte, la segunda posición, que otorga a la escuela rural la condición de centro de promoción cultural, al programar, informar, movilizar y animar la participación en las actividades, las cuales se convierten en el acontecimiento más importante de la comunidad; pues las demostraciones de los escolares, y otros aficionados al arte, se consideran un orgullo familiar y de la comunidad en general, y expresan los avances que estos alcanzan en su desarrollo estético artístico.

Luego, se constata que los proyectos que se llevan a cabo en zonas rurales a lo largo del país -tanto en el llano como en la montaña-, reafirman estas dos posiciones y avalan la posibilidad de realizar desde la escuela rural, la articulación de la labor de los instructores de arte y los promotores culturales, desde las potencialidades pedagógicas, que favorecen la integración de la gestión cultural y la promoción cultural.

En tal dirección, se insiste en considerar la unidad de lo estético artístico, en el PPASCER, para que la escuela rural puede orientarse, tanto al rescate de las tradiciones culturales, como para convertirse en una comunidad de aprendizaje, desde las cuales se procede a la estimulación del desarrollo cultural de los miembros de la comunidad. El carácter complejo del PPASCER, hace posible la identificación de áreas, que responden a las culturas que se socializan en el proceso pedagógico de la escuela rural y se hacen corresponder con las actividades *docentes*, *extradocentes* y *extraescolares*, que resultan esenciales ante la posibilidad de éxito en el proyecto.

Estas áreas se hacen corresponder con las culturas, según el caso y pueden ser: de formación de unidades artísticas, formación vocacional, formación laboral, lengua materna, promoción de la lectura, historia nacional y local, promoción de salud, entre otras. Luego, se estima que la puesta en práctica de las mismas contribuye a la articulación de la labor de los instructores de arte y los promotores culturales, y por tanto favorece la flexibilidad organizativa del proceso pedagógico, y el cumplimiento de los objetivos curriculares del Programa de Educación Estética y de la política cultural de trabajo comunitario, la realización de actividades docentes, extradocentes y extraescolares, la formación de valores en los escolares, su familia y agentes de la comunidad.

Al hilo de estas proposiciones, la articulación de la labor de los instructores de arte y los promotores culturales, se concreta en el PPASCER, en las actividades formativas que realizan, las que se complementan en un mismo espacio articulador, lo que implica que puedan modificar la concepción de la labor, la que se orienta a partir de esta propuesta, a ampliar la

interrelación entre ellos y con los demás agentes escolares y sociales, y se manifiesta en la secuenciación de acciones, que contribuyen al cumplimiento de los objetivos curriculares, tanto del Programa de Educación Estética, como de la Política cultural de trabajo comunitario, desde las posibilidades y oportunidades que ofrece la zona rural; en tanto propicie cambios en los métodos de trabajo, para lograr la dimensión axiológica -que unida a la organizativa y didáctica metodológica- caracteriza la concepción de la escuela como centro cultural.

De manera general, esta situación se asocia a potenciar las relaciones inter/institucionales, el conocimiento mutuo, la cohesión, al comprender, tanto los instructores de arte como los promotores culturales, la importancia de buscar juntos las vías para satisfacer las necesidades de los miembros de la comunidad, desde la capacidad creativa, con la articulación de la labor.

La relectura de las experiencias sistematizadas y compartidas en el PPASCER, posibilitan plantear, desde la perspectiva de la autora, la condición de la escuela rural como:

- Centro para la gestión de la actividad cultural en la comunidad.
- Centro de la promoción estético artística.

Lo cual redimensiona la posibilidad de insertar de manera creativa, los recursos disponibles en las zonas rurales y convocar a la movilización activa y consciente para la participación de los agentes escolares y sociales que se vinculan al desarrollo local. En este propósito, el Centro Universitario Municipal (CUM), asume la preparación para la articulación de la labor que realizan los instructores de arte y los promotores culturales, junto a los demás miembros del Consejo Popular, y se concibe como un resultado a tener en cuenta en la concepción de la investigación.

Las audiencias de las experiencias que este estudio socializa, ubica prioridades en torno a un mayor nivel de concreción de las relaciones entre los instructores de arte y los promotores culturales, quienes logran la (re)invención del currículo de la escuela primaria y el Programa de Educación Estética, abierto a la flexibilidad de incorporar el diálogo de saberes, el aprovechamiento de la cultura escolar, familiar y comunitaria, lo que aportará nuevas concepciones pedagógicas para la escuela primaria del contexto rural.

Resultados de una experiencia de articulación pedagógica

La experiencia que se aplicó durante siete años en la provincia Cienfuegos, en particular en el municipio Abreus, confirman esta idea al dejar instaurada por más de tres años, algunas prácticas que reconocen la influencia de una u otra posición, en el trabajo cultural comunitario en la escuela primaria de la zona rural. En este marco, las actividades se agruparon según su propósito en:

- La escuela primaria rural, como centro gestor del trabajo cultural comunitario: se reconoce esta concepción, que supera la idea de cumplir la función educativa, para convertirse en un centro de actividad en las que la intersección de intereses, privilegia la participación cultural, el disfrute y la incorporación de estas prácticas en la vida cotidiana.

En tal sentido, la gestión cultural, se expresa en la motivación -de instructores de arte y promotores culturales-, el reconocimiento a las funciones, las necesidades y las condiciones derivadas del diagnóstico, para el proceso de diseño, ejecución y evaluación del proyecto, con especial atención a la toma de decisiones al definir la legitimidad de los nexos a nivel social. La gestión implica acciones de: programación, promoción, animación y recreación, sobre la base del diálogo, la retroalimentación, la participación y el protagonismo activo de los instructores de arte y los promotores culturales en el proyecto, establece una relación entre la teoría y la práctica, considera como principal escenario el proceso pedagógico, y el conocimiento de las características de la realidad cultural de la comunidad.

- La escuela primaria rural, como centro de promoción de actividades estético artísticas: se concibe como un conjunto de actividades que se desarrollan en la escuela rural para cumplir la política educativa y cultural que se legitima en el Programa Nacional de Educación Estética para la escuela cubana y en la cual se potencia la participación activa del colectivo pedagógico, de los escolares y del entorno familiar y de la comunidad. En este caso aun cuando se tiene en cuenta los intereses y necesidades culturales de los implicados, el centro de la articulación está asociado a proveer a los agentes escolares y sociales de las actividades estético artísticas, al fomentar la apreciación y el disfrute del arte previamente realizado, así como sus posibilidades de realización en otros espacios articuladores.

En su ejecución están involucrados todos los factores: colectivo pedagógico, escolar, familiar, institucional y los actores comunitarios. El apoyo del Consejo Popular donde está enclavada la escuela, es decisivo para coordinar y proyectar las acciones, que se asocian a la comunicación de contenidos variados y que por su forma pueden tener entre otras forma de organización: talleres, charlas, conferencias, mesas redondas, conversatorios, actos patrióticos y culturales,

conciertos, exposiciones, representaciones teatrales, galas, presentación de aficionados. De este modo, la concepción que se defiende, precisa una reflexión que se centra en la práctica, lo cual justifica la sistematización de la experiencia, que en el marco de esta investigación permitió cumplimentar el objetivo que se planteó.

CONCLUSIONES

En el marco del estudio, se analizan las posibilidades de la labor conjunta, de los instructores de arte y los promotores culturales, según los objetivos y contenidos, espacios articuladores, actividades y relaciones que establecen, todo lo cual se sustenta por la coincidencia que tiene en la escuela y la comunidad, y la posibilidad de utilizar los espacios articuladores en las actividades docentes, extradocentes y extraescolares. Luego, se consideró que deben establecer relaciones de coordinación, colaboración y cooperación, que permiten aprovechar las potencialidades personales y profesionales de cada uno, guiados por un objetivo común de transformación del proceso pedagógico, en el que tienen un rol protagónico.

Desde la posición que se defiende en la investigación, se define que la articulación pedagógica es un proceso flexible, que adopta una organización en alianzas, genera compromisos e intercambio de valores, intereses y concepciones pedagógicas, a partir de la retroalimentación de la información que se construye, como el resultado de la interacción de múltiples factores y de la gestión del conocimiento. Entonces, la articulación pedagógica en la labor de los instructores de arte y los promotores culturales en la escuela rural, centro cultural de la comunidad, se fundamenta en la aplicación de las leyes, y dimensiones de la Pedagogía y debe tener como punto de partida la concepción didáctico metodológica de las actividades.

Por tanto la articulación pedagógica en la labor de los instructores de arte y los promotores culturales, en la escuela rural, centro cultural de la comunidad, exige la organización y planificación en el sistema de trabajo de la escuela rural, y la concepción didáctico metodológica de las actividades según los objetivos, contenidos, métodos, formas de organización y evaluación, para las actividades del Proyecto pedagógico de articulación sociocultural.

La experiencia que se aplicó durante siete años en la provincia Cienfuegos, en particular en el municipio Abreus, confirman en la práctica las actividades y declaran a la escuela primaria rural, como centro gestor del trabajo cultural comunitario y como centro de promoción de actividades estético artísticas, lo que se logra, con la articulación pedagógica en la labor de los instructores de arte y los promotores culturales, al considerar una perspectiva diferente para tal propósito.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfonso Moreira Y, López Rodríguez del Rey M.M. (2011). Las influencias educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del escolar primario: concepciones para la elaboración de instrumentos de evaluación. www.varona.rimed.cu/revista-orbita. 14p
- Álvarez de Zayas, Carlos. (1999). La pedagogía como ciencia. Editorial pueblo y educación. La Habana. Cuba
- Álvarez Ramos, Silvia. (2012). La preparación para dirigir el trabajo cultural en las instituciones educativas en la formación inicial del Licenciado en Instructor de Arte. Tesis doctoral en CD-ROM.
- Caballero, Teresa María (2004). "El trabajo comunitario rural. Valoraciones teóricas de su realización en la realidad cubana actual". En *El trabajo comunitario: Alternativas cubanas para el desarrollo social*. Editorial Acana. Universidad de Camagüey.
- Carli, S. (2010). *Pensar la educación. Dilemas del presente y conceptos disponibles*. Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura. Universidad Nacional de La Plata. La Plata. 2010.
- Castilla Fernández, Ilianet. (2013). Lo artístico, lo pedagógico para la orientación profesional en Instructores de arte. <http://www.odiseo.com>
- Cepero Gómez, Rafael Ángel. (2012). La preparación pedagógica: una necesidad en los Instructores de Arte de las Secundarias Básicas. <http://www.revistaedusoc.rimed.cu/>
- Clericl A. Mariano Bonialian. (2004). Trabajo Inédito "Escuelas Rurales una aproximación a sus prácticas de articulación" (el caso de Ischilín, Cruz del Eje y Minas) Equipo de Investigación IES "Arturo Capdevila" Cruz del Eje, 2004. Pág 24.
- Córdova Llorca, María D. (2006). "Investigación Acción una alternativa para el trabajo cultural comunitario." En *Selección de Lecturas sobre Promoción Cultural*. Ediciones Adagio. La Habana.
- Deriche, Yamile (2004). Si de promoción cultural se trata. Centro de Superación para la Cultura. La Habana, Cuba.

- Frómata Rodríguez, Cruz María. (2011). Educación estética y educación artística: realidades y desafíos. Curso 2. Pedagogía 2011. © sobre la presente edición, sello editor Educación Cubana. Ministerio de Educación, 2011. ISBN 978-959-18-0601-7
- González Suárez, Yanelis. (2009). Alternativa Comunicativo–Profesional para el planeamiento del Proceso Artístico – Formativo en la Escuela de Instructores de Arte. Tesis en opción al grado científico de Master en Ciencias de la Educación, 2009.
- Guédez, V. (1996). La formación del Gestor Cultural. Centro Nacional de superación para la cultura. Colección Punto de Partida. La Habana.
- Gutiérrez, Menéndez Enrique (2010). Teoría y práctica de la gestión cultural. Contextos y realidades. Centro Nacional de superación para la cultura. Colección Punto de Partida. La Habana.
- Hernández Rodríguez, Guillermo Julián. 2006. “Reflexión en torno al desarrollo cultural y desarrollo humano”. En Selección de Lecturas sobre Promoción Cultural. Ediciones Adagio. La Habana.
- Juliá Méndez, Hilda E. Fabelo Pérez, Rigoberto. (2012). Gestión de proyectos de desarrollo comunitario y los procesos de articulación. Material impreso. Biblioteca Pública.
- Laclau, Ernesto. (2003) Catacresis y metáfora en la construcción de la identidad colectiva y cultural. Conferencia dictada en el Departamento de Posgrados de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, el 18 de julio de 2002; en Revista Phrónesis Año 3 Número 9 Verano 2003.
- Landaburo Castrillón, María Isabel. (2003). Apuntes prácticos sobre política y programación cultural en Cuba. Revista Perfiles de la cultura cubana.
- López Rodríguez del Rey. María Magdalena. (2012). La cultura histórica del instructor de arte. <http://www.odiseo.com.mx/>
- Marín Viadel (2005). Investigación en Educación Artística. Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y las culturas visuales. Granada: Universidad de Granada
- Mariño Camejo, Yaima de las Mercedes. Best Rivero, Aleida. (2012) Analogy of the teaching of music and oral language: it's application in the teaching of guitar. <http://www.educacion.gob.ec>
- Martín Rodríguez, Aida. (2010). Selección de lecturas. Gestión cultural una nueva mirada Centro Nacional de Superación para la Cultura. Colección Punto de Partida. La Habana, 2010.
- Martinell Semper, Alfons. (2012). La formación en gestión cultural en Iberoamérica: Reflexiones y situación. En *Formación en Gestión Cultural y Políticas Culturales*. UNESCO.
- Martinell, Alfons. (2006). Diseño y elaboración de proyectos de cooperación cultural. Organización de Estados de América. <http://www.agetec.org/ageteca/marketing.htm>.
- Morabes, Paula. (2004). Algunas estrategias para mirar-nos en la investigación. En Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura. Universidad Nacional de La Plata. La Plata. 2004.
- Núñez González, María Rosa. (2014). El Centro Universitario Municipal (CUM): comunicación y gestión del conocimiento para el desarrollo local publicada on-line em: http://issuu.com/editora-arca-dagua/docs/ibero_3
- Núñez González, María Rosa. (2014). Gestión del conocimiento universitario con una visión de la escuela rural como centro cultural de la comunidad. (ISSN:1989-4155), <http://atlante.eumed.net/>
- Núñez González, María Rosa. 2012. Aproximación al rol del promotor cultural en comunidades rurales del municipio de Abreus. http://issuu.com/editora-arca-dagua/docs/ibero_4
- Núñez González, María Rosa. 2012. Identidad de la escuela primaria rural como centro cultural de la comunidad. Contribución a las ciencias sociales. ISSN 1988—783. [eumedwww.eumed.net/rev/ccc/19/mmg//.html](http://www.eumed.net/rev/ccc/19/mmg//.html)
- Núñez González, María Rosa. 2013. Apuntes sobre el papel de la comunicación en el desarrollo social de la comunidad rural. Agosto 2013. www.razonypalabra.org.mx
- Núñez González, María Rosa. Alfonso Moreira, Yaquelín. Fernández Morera, María. Ester. (2014). Universidad-Comunidad. Realidad de una experiencia sociocultural: estudio de caso en una escuela rural. Universidad y Sociedad pp. 5-11. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Núñez González, María Rosa. Alfonso Moreira, Yaquelín. López Rodríguez del Rey. María M. (2014). Concepciones sobre la labor del instructor de arte y el promotor cultural en la articulación de sus funciones. *Universidad y Sociedad* pp. 39-45. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Pérez García, C.R. Díaz Muñoz, E. T. (2013). Talleres metodológicos para la preparación de los instructores de música de secundaria básica en la educación auditiva o perceptiva. <http://www.eumed.net>
- Pérez Lara, Alberto. (2012). Grupo América Latina: Filosofía Social y Axiología (GALFISA) Instituto de Filosofía Articulación social-clasista y nuevos actores sociales en América Latina.

- Pini, Mónica E. (2014). Tras los pasos: educación, comunicación, articulación. *Questión*, revista especializada en comunicación y periodismo. ISSN: 1669-6581. Vol.1.No 42 (abril junio de 2014).
- Rodríguez Núñez, Maribel. (2013). La labor de los instructores de arte en la formación de una cultura general integral: un problema de las ciencias sociales del Siglo XXI cubano. <http://www.edusol.cu>
- Tamayo Valdés, María Cristina. (2012). El perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la narración oral de cuentos infantiles en la escuela primaria. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Cienfuegos. www.ucf.edu.cu
- Tamayo Valdés, María Cristina. (2012). El perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la narración oral de cuentos infantiles en la escuela primaria. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Cienfuegos. www.ucf.edu.cu
- Traba López, Dayana (2008). Trabajo de diploma. Propuesta de actividades para convertir a la escuela en el centro cultural más importante de la comunidad. www.ucf.edu.cu.
- Vega Bonet, Vivian, Fernández Peña, Iliana. 2005. La formación del Promotor Cultural desde una perspectiva axiológica e instrumental. Centro Provincial de Superación para la Cultura. Holguín, 2005. 10h (Evento de Pensamiento: Memorias del I Congreso Iberoamericano).
- Velázquez López, Victoria. Pablo René Estévez. Indira Fajardo Ramírez. 2013. Experiencias de los instructores de arte en las instituciones educativas cubanas. © sobre la presente edición, Órgano Editor Educación Cubana. Ministerio de Educación, 2013. ISBN 959-18-0182-3.
- Velázquez López, Victoria. Pablo René Estévez. Indira Fajardo Ramírez. 2013. Experiencias de los instructores de arte en las instituciones educativas cubanas. © sobre la presente edición, Órgano Editor Educación Cubana. Ministerio de Educación, 2013. ISBN 959-18-0182-3.
- Veloz Malcolm, Nelifer. Ismari Iglesia Pérez. Rudisnel Macías Corrales. 2012. Promotores culturales, elementos dinamizadores para el desarrollo sociocultural comunitario. *Cub@: Medio Ambiente y Desarrollo*; Revista electrónica de la Agencia de Medio Ambiente. Año12, No.22, 2012 ISSN-1683-890
- Zárate, Zulma Patricia. (2010). Los procesos de regionalización y articulación en la educación rural: ¿Prácticas de comunicación / educación? *Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura*. Universidad Nacional de La Plata. 2010.

ADOLESCENTES, SEGUROS Y FELICES POR LA VIDA

Dra. Mercedes Sanz Hernández

Profesora Auxiliar

Universidad de Ciencias Médicas Sancti Spíritus.

Máster en Atención Integral a la Mujer

Especialista 1er. Grado Medicina General Integral

Genética Comunitaria - Policlínico II "Acelio Suárez Bernal"

Jatibonico, Sancti Spíritus.

RESUMEN

Como parte del proceso investigativo que se realizó en la tesis de maestría en atención integral a la mujer de la autora de este material de apoyo docente, dirigido a estudiantes de la carrera de medicina, de especialistas en medicina general integral y de tecnologías de la salud, se pone a su disposición para su preparación, superación como profesionales de la salud, con vistas a contribuir a disminuir la incidencia de embarazos en la adolescencia en nuestro territorio, contribuyendo a lograr un carácter científico metodológico el presente material con este mismo objetivo, por lo que se sometió a consideración de los expertos la Estrategia Educativa que contiene entre sus elementos un Material Educativo titulado: **"ADOLESCENTES, Seguros y felices por la vida"**

La totalidad de los expertos al validar el plegable docente, le dieron la máxima puntuación (3 puntos) a los factores de selección propuestos en la guía, otorgándole la escala De acuerdo y aportaron los siguientes criterios:

La mayoría de los expertos coinciden en la utilidad del plegable para la completa formación de los médicos y paramédicos, así como de los educadores en salud y otros facilitadores de los procesos educativos y en especial a la población adolescente y comunidad en general.

El tono ha sido construido en un lenguaje coloquial, personalizado, y la utilización de pronombres posesivos, confiere al texto la posibilidad de interactuar con el lector.

El texto, responden a las necesidades de aprendizaje de los profesionales de la salud, tienen en cuenta lo heterogéneo de su composición.

El lenguaje utilizado es perfectamente comprensible. En todas las ocasiones fueron reemplazados por el lenguaje común; sin restarle científicidad al contenido que se expone.

El manual hace referencia a la experiencia cotidiana del lector, lo acerca a su realidad inmediata, destaca su rol social y redimensiona su importancia dentro del sistema de salud cubano, contribuyendo a su vez al trabajo por la Educación en el Siglo XXI en nuestros adolescentes y la familia.

Palabras claves: Adolescentes, Familia, Protección, Comunidad, Escuela.

INTRODUCCIÓN

CRITERIOS DE EXPERTOS CON RELACIÓN A LA PROPUESTA DE LA ESTRATEGIA EDUCATIVA.

Orientada a contribuir al control del embarazo de las adolescentes con participación comunitaria e intersectorial en el Área perteneciente al Policlínico Docente “Antonio Ávila Valdivia”, municipio de Jatibonico, provincia de Sancti Spíritus para el período 2008-2010

“POR UNA SEXUALIDAD SANA, SEGURA Y RESPONSABLE “

Los expertos coinciden en que la estrategia educativa propuesta, en aras de disminuir la incidencia de embarazo en adolescentes en el área de salud estudiada tiene amplias posibilidades y probabilidades de éxitos en su aplicación por que están formulados con claridad y precisión los objetivos, quienes responden al propósito para el cual fue creado.

La estrategia permite promover cambios en los conocimientos sobre educación sexual, actitudes de las adolescentes, comunicación con la familia, la escuela, además podrá servir de base para otros investigadores y ser extrapolado a poblaciones vecinas para enfrentar estas situaciones.

Las actividades de comunicación, información y educación así como los medios diseñados para las mismas tienen en cuenta el conocimiento profundo de su audiencia, su experiencia cultural, la infraestructura de servicios de salud disponible y la capacidad transformadora de la propia comunidad.

Se tienen en cuenta como evaluar las acciones propuestas y sus efectos sobre la audiencia, los avances y los resultados que pueden servir de evidencia sobre la efectividad de las intervenciones.

Consideraron que el enfoque educativo propuesto, permitirá que la comunidad plantee soluciones a los problemas identificados, se comprometa a lograr los objetivos trazados y especialmente asuman un rol vigilante, intenta mejorar la calidad de las intervenciones y dar sostenibilidad a los logros que se alcanzan. Se pretende aumentar la responsabilidad individual, familiar y comunitaria en la salud de las adolescentes.

MONITOREO Y EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA EDUCATIVA:

La evaluación formativa se realizara en forma sistemática para evaluar el desempeño real y actual de la estrategia, comparado con lo planteado en el plan de acción lo que ayudara a detectar en edades tempranas los problemas existentes o potenciales que puedan impedir el progreso de las acciones.

Al año de implementada la misma se comprobara hasta que puntos se lograron los objetivos propuestos, enfatizando en la asimilación de los conocimientos de la población, expresado en la adopción de comportamientos saludables para poder desarrollar en estas adolescentes una conducta sexualmente responsables, modificar tabúes, conceptos y expresiones a la sexualidad plena segura , placenteras y trazarse mejores proyectos de vidas.

“ADOLESCENTES, Seguros y felices por la vida

ADOLESCENTES

¡HOLA! ... Soy una de tus profesoras que como tú transite por la adolescencia, aunque de eso ya hacen algunos añitos. El paso por este momento de la vida, para nosotras resultó muy similar al de ustedes: “bello”, “lo mejor que puede pasarles”, “pueden salir solos”, “al fin son adultos”, entre otras expresiones.

Contradictoriamente, también es cierto que en ocasiones realizamos acciones no muy bien pensadas y cuyas consecuencias pueden ser lamentables.

Hay muchos temas convenientes para que hablemos y busquemos información. Por eso, hoy nos referiremos a uno que, estamos convencidas, te resultará muy valioso para vivir con felicidad esta hermosa edad.

Conocemos que es una de las temáticas de la sexualidad que más te interesan y preocupan, el embarazo en la adolescencia. Pero creemos que para abordar y comprender este tema la mejor vía es el análisis en conjunto.

Empecemos diciéndote que los cambios que ahora mismo experimentas en tu cuerpo te aseguran que vas creciendo y con ello la búsqueda de alternativas para descubrirte, conocerte, madurar y prosperar, son inagotables, sólo que por apresurarte puedes caminar hacia el vacío.

Cuando algunas muchachas de tu edad inician las relaciones sexuales tempranamente, con premura, sin una adecuada preparación, protección y responsabilidad, están poniendo en juego muchas cosas.

¿Cuáles son? Pues, riesgos mucho mayores de complicaciones para su salud y la del futuro bebé. También, fracasos emocionales; limitación de los estudios con efectos negativos para el desarrollo personal.

Aunque no lo deseen; se alejan de su grupo y renuncian a las actividades propias de la edad; algunas asumen una relación de pareja sin deseársela realmente; y tienen la cercana posibilidad de convertirse en madre soltera, sin estar preparada para asumir tan noble y difícil rol.

Y es que aún, tu organismo, no está apto físicamente para apropiarse de un embarazo, abrazar la maternidad y mucho menos someterse a un aborto.

Pero, como el embarazo es responsabilidad de dos, en el caso de los muchachos, igual se encuentran atrapados en la incertidumbre de que tampoco están preparados para esta

situación y para aceptarla. ¿Cuántas veces no has oído?: ¡Allá ella! ¡No tengo nada que ver con eso! ¡Yo no lo quería!, Lo acepto pero...

Y es que hay varias preguntas que debes hacerte antes de tomar una decisión: ¿lo hago o no?, ¿cuáles son los riesgos?, ¿estoy preparada/o para asumir las consecuencias de mis actos?

Las muchachas y los muchachos deben interiorizar que una hija o un hijo no deseado suele ser fuente de conflictos en la familia, y hasta pueden llegar a culpar al bebé de interrumpir tus planes y proyectos.

Sabes que ser madre y padre no es tener una niña o un niño para jugar, o que lo críen los abuelos. Es una situación muy seria y deseada que podrás llevar a cabo en otras etapas de la vida.

Lo importante es que disfrutes a plenitud del amor, de sus diferentes fases, de las experiencias que poco a poco vas obteniendo o construyendo, orientados por tu familia u otros adultos.

Claro, se necesita de una buena comunicación, franca y abierta; si bien en la medida que vas creciendo, tiendes a alejarte un tanto del control de tus padres; ten presente que ellos siempre estarán a tu lado, y es muy valioso contar con su ayuda. La confianza abre las puertas de la comunicación.

Deseamos que crezcan orientados, seguros y felices. Disfruta de los encantos de ser adolescente y escríbenos sobre cualquier duda que tengas y los temas que prefieras que abordemos sobre la sexualidad.

Días inevitables

Seguramente ya tienes o estás próxima a tu primera menstruación, proceso por el que atravesamos todas las mujeres.

Para algunas este periodo transcurre sin ningún tipo de malestar; sin embargo, muchas sufren durante los días previos síntomas desagradables o incómodos que pueden durar varias horas.

Se trata del Síndrome Premenstrual que afecta a un elevado por ciento de mujeres en edad reproductiva, fundamentalmente, las que están entre los 20 y 40 años de edad.

De uno a siete días antes de cada periodo, es común que se produzca malestar en las mamas y una tendencia a retener líquidos, o sea, la conocida hinchazón.

Otras, también experimentan la tensión antes de la menstruación en forma de cefaleas, irritabilidad, nerviosismo, fatiga, ataques de llanto y depresiones sin causa aparente. Todo un estrés.

Existen otros síntomas como calambres menstruales fuertes o dismenorreas. El dolor durante el primero o los dos días iniciales del periodo puede ser leve, moderado y severo, y hasta llegar a necesitar asistencia médica u hospitalaria.

El síndrome parece estar relacionado con fluctuaciones en el nivel de estrógeno y progesterona en el cuerpo, y no necesariamente denota un mal funcionamiento del ovario.

Al conjunto de síntomas se le atribuye también, en algunos casos, un origen psicológico, pero la Enciclopedia Médica argumenta que aunque las causas que los provocan no se han podido identificar con exactitud, se considera que pueden estar relacionados con otros factores como los socio-culturales.

La edad en que las muchachas tienen su primera menstruación varía de acuerdo al país o región del mundo, pues por ejemplo, la alimentación como parte de la cultura de cada pueblo incide en su desarrollo.

En el caso de Cuba, por lo general, las adolescentes la conocen antes de los once años de edad.

Cómo prevenir el síndrome: con una dieta rica en vegetales, frutas, granos enteros; conviene disminuir el consumo de sal, azúcar y cafeína y realizar ejercicios frecuentes. De igual manera, debes dormir o descansar adecuadamente.

Si eres de quienes padeces con intensidad este problema te sugerimos acudir sin falta al médico, quien te pondrá un tratamiento y te aconsejará la conducta a seguir.

Tener una vida activa, llena de motivaciones con práctica de deporte y recreación, atenuarán los malestares de la etapa premenstrual y hacer de esos días menos difíciles para tu vida.

🌈 ¿Primer amor?

Tengo 13 años de edad y me siento un poco ansiosa en estos días. Creo que se debe a que me siento ilusionada con un muchacho que llegó nuevo a mi escuela. Es la primera vez que esto me ocurre y tengo mucho miedo a enamorarme...

Ya conoces que la adolescencia es esencialmente una época de cambios, con características peculiares, donde se produce un rápido desarrollo físico así como profundos cambios emocionales.

Enamorarse, en esta etapa, es dar un paso que lejos de resultarte fácil, implica que hagas uso de muchos recursos, algunos conocidos por ti y otros nuevos, por lo que es una vivencia muy propia de este periodo. Se considera como un aprendizaje natural de esta edad que te permite el desarrollo personal así como el conocimiento del otro sexo.

Amor y amistad aparecen también mezclados y no es hasta una edad más adelante que estos dos sentimientos se te diferencian, por lo que es muy característico que te puedas sentir confundida o simplemente sea para ti como un amor platónico, ensoñado, inalcanzable, algo que has podido idealizar porque te resulta placentero en estos momentos pero que con el tiempo se te va ir volviendo más realista.

Ya sea platónico o real, el primer amor está relacionado con el camino hacia la autonomía, que es una de las principales funciones de esta etapa como parte de la exploración de sentimientos y emociones nuevas.

Existe, por tanto, una evolución o desarrollo progresivo de tu capacidad de amar a lo largo de la adolescencia y es por ello que el primer amor, que puede ser poco o muy duradero, supone que, al tiempo que conoces al otro, descubras aspectos de ti mismo que hasta ahora te eran desconocidos.

La amistad, y tenla muy en cuenta, cumple una función muy necesaria, pues proporciona experiencia e información útil para una posterior relación de amor. Gracias a dicha experiencia es que descubres a la persona, que es la condición básica para que nazca tanto la amistad como el amor.

Anexo

Guía para la validación del Plegable Educativo

“ADOLESCENTES, Seguros y felices por la vida

Estimado compañero (a), el presente material educativo ha sido elaborado con la finalidad de capacitar a profesionales médicos y paramédicos en las acciones de promoción y educación en salud para promover buenas prácticas de nutrición en las gestantes.

Teniendo en cuenta su experiencia, nos será de gran utilidad la valoración que pueda darnos para la validación de este manual.

Para ello deberá identificar su grado de acuerdo frente a los enunciados según la escala siguiente:

- De acuerdo (3 puntos)
- Moderadamente de acuerdo (2 puntos)
- Poco de acuerdo (1 puntos)
- Desacuerdo (0 puntos)

Factores de selección	Puntuación	Comentario
Contenido		
Es evidente la meta que persigue el manual propuesto.	<input type="radio"/>	
La información de encabezado estimula al lector a recorrer el texto	<input type="radio"/>	
El texto expone con claridad y facilita la comprensión del mensaje.	<input type="radio"/>	
Los textos motivan al lector a continuar la lectura.	<input type="radio"/>	
La información es completa y presentada de manera eficaz.	<input type="radio"/>	
El objetivo de la comunicación es alcanzado.	<input type="radio"/>	
La organización del mensaje: títulos y subtítulos enuncian claramente el contenido del texto que sigue.	<input type="radio"/>	
Exigencia de la lectura		
El grado de legibilidad corresponde al nivel de educación de la población objetivo.	<input type="radio"/>	
El vocabulario es accesible.	<input type="radio"/>	
Los términos técnicos son reemplazados por sinónimos más simples (lenguaje común).	<input type="radio"/>	
La ortografía es correcta.	<input type="radio"/>	
El tono es apropiado.	<input type="radio"/>	
Diseño gráfico		
El diseño de la carátula indica claramente el propósito.	<input type="radio"/>	
Las tablas refuerzan y apoyan el contenido escrito.	<input type="radio"/>	
Trazos y tipografía		

El color del papel contrasta con el de la impresión.	<input type="radio"/>	
La dimensión de las letras facilita la lectura (al menos de 12 puntos)	<input type="radio"/>	
El manual presenta al menos dos modos de tratamiento de la información (recuadros, interrogantes, frases)	<input type="radio"/>	
El manual motiva al lector a actuar.	<input type="radio"/>	
Apropiación cultural		
El material (texto) es adaptado al público objetivo (en términos de edad, sexo, medio socioeconómico y étnico)	<input type="radio"/>	
El documento hace referencia a la experiencia cotidiana del lector.	<input type="radio"/>	

Si lo desea puede hacer referencia a otros criterios que considere oportunos.

Gracias por su colaboración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹² Dra. Bermúdez, Periódico Trabajadores 2007)

¹⁴ Peláez J. "Adolescente embarazada: características y riesgos" Edición SOCUDEF. Obstetricia y Ginecología; infante juvenil. Su importancia. Ciudad de la Habana; 1996: 61-63.

¹⁷ UNICEF.(2003): La familia cubana. Situación actual y proposiciones para su fortalecimiento. La Habana. Cuba.

²³ Pichs Rodríguez, Lourdes, Embarazo en la adolescencia: Un reto multisectorial, Sitio INFOMED, Adolescencia, 1 de Febrero del 2008 / lourdes@ahora.cu

²⁶ MINSAP: Proyecciones de la Salud Pública en Cuba para el 2015. La Habana; Ciencias Médicas: 2006.

²⁷ Peláez Mendoza ,Jorge ,Salomón Avich, Nely Machado, Hector Rodríguez ,Orlando Vanegas ,Rafael.. Manual de Prácticas Clínicas para la atención....en la adolescencia. El Concepto de adolescencia, Salud sexual y reproductiva ,Cáp. VIII.

⁴⁵ Lajonchere Álvarez. C: El embarazo en la adolescencia. La Habana: Editorial Científico Técnica 1987.

⁴⁶ Peláez Mendoza Jorge, Machado Rodríguez Héctor, Rodríguez Pons, Orlando y Vanegas Estrada, Rafael, Ginecología Infante /Juvenil y Salud Reproductiva La del Adolescente. Año 2004-04

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Sintés y colaboradores. Libro de Medicina Integral. Ciudad Habana, Editorial Ciencias Médicas, 2001. Tomo I Capítulo 3-5 Pág. 46 a 57
- García. L .Estudio de factores Psicosociales asociados a la interrupción del embarazo en adolescentes menores de 18 años. Hospital Ginecobstétrico Provincial Isabel María de Valdivia y Salas, Sancti Spíritus. Trabajo para optar por el Título de especialista de 1er grado en Obstetricia y Ginecología.
- Herrera P. Principales factores de riesgo psicológico y sociales en la adolescente en un área de salud. Revista Cubana Pediatría 1999; 71(1):39-42.
- Lajonchere Álvarez. C: El embarazo en la adolescencia. La Habana: Editorial Científico Técnica 1987.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Dr. C. Noemis Gómez Estrada.

Profesora Asistente.

Universidad de Granma.

ngomeze@udg.co.cu

Resumen

Esta investigación aborda un tema de gran actualidad referida a la implementación de la perspectiva de género en la Facultad Obrero Campesina “Alfredo Marrero Núñez” del municipio Buey Arriba.

En reconocimiento de que esta problemática constituye objeto de atención por parte de diferentes organizaciones de carácter mundial, regional y nacional, en función de su transversalización y en la que la escuela como institución social, juega un papel determinante dentro del sistema de influencias educativas.

En el contexto de la Educación de Adultos cubana se desarrolla un amplio sistema de actividades que pueden contribuir a una educación integral donde todas y todos sean constructores del nuevo proyecto social. Dentro de este las actividades de carácter docentes ofrecen grandes potencialidades para ello, sin embargo son subvaloradas pedagógicamente, en este sentido por parte de los profesores, dadas las insuficiencias que poseen en la concepción metodológica integral de la educación genérica y su preparación teórica y metodológica al respecto.

Palabras clave: género, perspectiva de género, Historia de Cuba y educación.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la educación en Cuba, la problemática de género ha sido abordada en la literatura científica desde la perspectiva filosófica, psicológica, sociológica y pedagógica; sin embargo la autora considera, que a pesar de constituir esta temática una prioridad del Plan de Acción Nacional de la República de Cuba de seguimiento a la IV Conferencia de la Organización de Naciones Unidas sobre la mujer, en particular en su artículo 85 que expresa: “Desarrollar programas de estudios de género en la educación, de modo que contribuya al desarrollo de esta perspectiva en la investigación científica; la enseñanza y el quehacer profesional de profesores y futuros profesionales”, es insuficiente el tratamiento que ha tenido esta temática desde la Didáctica de las asignaturas del Sistema Nacional de Educación, incluyendo de forma particular la enseñanza de la Historia de Cuba que tiene como objetivo esencial la formación de convicciones patrióticas en los estudiantes, la formación básica integral, y la preparación del hombre para la vida .

La revisión bibliográfica realizada permitió constatar, que destacadas personalidades se han referido al tratamiento de la problemática de género, precisando su importancia y necesidad de estudiarse desde edades muy tempranas.

La categoría “género”, irrumpe en el escenario académico-político hacia mediados de la década de los setenta del siglo XX entre las feministas universitarias de habla inglesa. En español, el concepto se comienza a usar en los 80, a partir de la traducción de textos escritos

originalmente en inglés. Se destacan entre las autoras de lenguas latinas, Marta Lamas: “La antropología feminista y la categoría género”. María Luisa Heilborn: “Fazendo género?”. Albertina Oliveira Costa y C. Bruschini, 1992 y Teresita De Barbieri: “Sobre la categoría género”. En el contexto internacional también se destacan otras personalidades tales como Graciela Hierro y Maricela Lagarde.

En la bibliografía revisada se ha constado que existen diversos trabajos que abordan la problemática de género desde la óptica de la psicología, la demografía, la sociología y la historia. En el caso particular de Cuba sobresalen las autoras Norma Vasallo y Mayda Álvarez quienes han propuesto una periodización de los estudios sobre la mujer en el país, correspondiente a la última década del pasado siglo XX.

El análisis realizado de las distintas fuentes bibliográficas citadas anteriormente, las visitas de ayuda metodológica, visitas especializadas, reuniones metodológicas, así como criterios de directivos y profesores obtenidos mediante la aplicación de variados métodos y técnicas, permitieron revelar que:

- Existen dificultades en el orden social en cuanto a destacar el papel de las mujeres en las luchas por la independencia de Cuba, pues generalmente solo se enaltece labor revolucionaria de los hombres.
- Insuficiente conocimiento de los conceptos género, sexo, perspectiva de género.
- Inadecuados modos de actuación en los estudiantes relacionados con prácticas discriminatorias vinculadas al género tales como (violencia familiar, pobre ayuda en las tareas del hogar).
- La no contextualización de los procesos de pertinencia e impacto social de la Facultad Obrero Campesina (continuidad de estudios de los trabajadores, amas de casa, personal disponible, preparación para los exámenes de ingreso), con las necesidades socioculturales donde se desarrollan.
- No se tiene en cuenta en el proceso formativo de los Jóvenes y Adultos, las características y la diversidad de cultura presente en los estudiantes.
- Limitado conocimiento en los profesores a la hora de fundamentar el género como categoría histórico - social.

Por lo que la problemática a resolver es la siguiente: insuficiencias que se manifiestan en el tratamiento de la problemática de género en la Facultad Obrero Campesina.

Para dar solución a la problemática planteada se propone como **objetivo** de la investigación: la elaboración de una metodología para la implementación de la perspectiva de género desde el programa de Historia de Cuba de la Facultad Obrero Campesina”.

Desarrollo

En Cuba, la Federación de Mujeres Cubanas siempre ha atendido la problemática de la mujer y la familia; en los primeros años de la revolución se creó la Escuela Nacional de Corte y Costura “Ana Betancourt”, en la que numerosas mujeres rurales se trasladaron a la capital a estudiar, aprendiendo a coser, tejer y superándose desde el punto de vista social y cultural. En la década del 70 se comienzan a fundar los círculos infantiles generando fuentes de empleo en los principales sectores del país. En los años 80 se conforma el Área de Estudios de la Mujer y en 1997 se constituye el Centro de Estudios de la Mujer, aprobado por el CITMA, dirigido por la Dra. Mayda Álvarez, que cuenta con un Centro de Documentación e Información especializado y toda una infraestructura que viabiliza los estudios sobre la problemática.

La participación de las cubanas y cubanos en intercambios internacionales dedicados a la mujer aumenta a partir de 1985. Asisten como expertos a eventos derivados del Decenio de la Mujer, convocados por organizaciones cubanas o por agencias de la ONU; Cuba, y específicamente la FMC, continúa representada en las sesiones de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer de la ONU (CEDAW), y las discusiones que allí se desarrollan sirven para retroalimentar las políticas sociales referidas a la mujer cubana.

Desde 1986, se incorporaron comisiones de género o sobre la mujer en los foros de intercambios académicos que convocaban las universidades y los institutos de la Academia de Ciencias. Académicas cubanas desarrollan intercambios con colegas de universidades de América Latina, Estados Unidos, Canadá y Europa Occidental, y entran en contacto con los programas de estudios sobre la mujer existentes en esos centros. El Seminario Nacional sobre la Aplicación de las Estrategias de Nairobi en Cuba (1988) produjo reflexiones multidisciplinarias sobre la situación de las cubanas.

A partir de 1991 se formaron las Cátedras de la Mujer en la Universidad de La Habana y de la Mujer y la Familia en otros centros de educación superior del país, como una iniciativa de las académicas y de la FMC. Esta organización creó las Casas de la Mujer y de la Familia en los municipios y el Centro de Estudios sobre la Mujer de la FMC. Se crearon espacios permanentes para discutir temas de género entre cubanas y con invitadas extranjeras en prestigiosas del país como la Casa de las Américas, la UNEAC, el Instituto de Literatura y Lingüística y la UPEC.

En Granma, según Videaux S (2003), los estudios de género también han seguido la tendencia nacional; si bien antes se realizaban trabajos sobre la mujer en diferentes líneas temáticas, estos no contaban con la estructuración metodológica que tipifica a los estudios de género. En la bibliografía consultada en el territorio, Onoria Céspedes (1997), en un trabajo de corte histórico indaga sobre la situación de la mujer en la guerra de independencia, desde la perspectiva de género, a través de la figura de Rosa Castellanos.

Por la escasa existencia de los estudios de género en el territorio, actualmente se realizan un conjunto de acciones por la Cátedra Mujer - Familia y Sociedad y la Federación de Mujeres Cubanas que incluye la realización de Talleres Científicos, Seminarios, Cursos de Superación y/o Postgrado. Estas acciones están en consonancia con el Plan de Acción Nacional de la República de Cuba de seguimiento a la IV Conferencia de la Organización de Naciones Unidas sobre la mujer.

En respuesta a estas indicaciones fue creada la Cátedra Mujer Familia y Sociedad en la Universidad de Ciencias Pedagógicas en 1993 y para el año 2009, la Celia Sánchez Manduley, en la Universidad de Granma, la cual potencia en este alto centro de estudios las investigaciones en torno a la mujer, la familia y el género.

Un salto cualitativo se operó en la provincia de Granma en los primeros años de la actual década con la aparición de publicaciones de trabajos sobre la problemática de la mujer, la familia y el género en el Volumen 1 de "La Historia en la Palabra", de Ediciones Bayamo, de un Colectivo de Autores donde se destacan Madrigal D, Reinaldo M y Videaux S. Así como la publicación en el Congreso Mundial de Sexología de trabajos que abordan la problemática de la mujer en su vínculo con la sexualidad y la función reproductora de la familia de Videaux S y el desarrollo de la educación sexual de Peláez Gloria de los Milagros, Lemus O y otros.

De igual modo, el desarrollo del Primer Taller internacional entre científicos sociales de Cuba y México coauspiciado por la Cátedra Mujer, Familia y Sociedad, la FMC y la Sociedad Cubana de Investigaciones Filosóficas de Granma y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, el Segundo y Tercer Taller Internacional entre científicos sociales de Cuba y México coauspiciado entre la Cátedra Mujer Familia y Sociedad, la Sociedad Cubana de investigaciones Filosóficas y la Unidad de Monte Rey México, así como el Taller internacional entre los filósofos cubanos y norteamericanos efectuado en el ISP, auspiciado por el Proyecto de investigación sobre el protagonismo de la mujer granmense en las esferas laboral y familiar y la Sociedad de Filosofía en Granma, contribuyeron a lo largo de todos estos años a la socialización de la temática mujer, familia y género ya no sólo en los marcos del territorio, sino a escala internacional.

1.2. Metodología para la implementación de la perspectiva de género en el programa de Historia de Cuba de la Facultad Obrero Campesina.

Autores como A. Pozo, y R. Bermúdez (2003), presentan la metodología como ciencia que estudia los métodos, técnicas, procedimientos y medios, una etapa, o parte del proceso de investigación.

Sin embargo, constituye una vía flexible, estructurada y organizada por pasos, que enriquece y concreta la aplicación científica del método de enseñanza, para facilitar y superar los resultados del aprendizaje, es el ordenamiento lógico de un proceso en el que participan, de

forma activa, el profesor y los estudiantes para solucionar una determinada tarea de aprendizaje. Es, además el sistema de métodos, procedimientos y técnicas que permite la ejecución de un proceso para alcanzar exitosamente el resultado deseado.

Resulta de gran importancia para la presente investigación elaborar una metodología que teniendo sus bases en métodos y técnicas permita a los profesores de la asignatura implementar la perspectiva de género en el programa de Historia de Cuba.

Para ello se debe partir de que el estudio de la Historia de Cuba en la Educación de Jóvenes y Adultos abarca desde los antecedentes de la nacionalidad y la nación cubana hasta la Revolución en el poder. En el análisis de los contenidos históricos de cada una de las etapas por las que ha transitado la Historia de Cuba, se puede destacar la labor de múltiples mujeres como por ejemplo:

- Ana Betancourt, aquella mujer que en la Asamblea de Guáimaro el 10/4/1869 reclamaba los derechos de la mujer.
- La titánica Mariana Grajales, que ofrendó sus valiosos hijos en pos de alcanzar la independencia de Cuba.
- En la última etapa de lucha por la independencia de Cuba Celia Sánchez Manduley que, junto a Frank País, organizó y dirigió los primeros refuerzos que se enviaron a la Sierra Maestra, aseguró la llegada al territorio rebelde de periodistas extranjeros y compañeros del movimiento. El 19 de marzo de 1957 se incorporó al Ejército Rebelde. Convirtiéndose en la primera mujer que integró sus filas. Luego se convertiría en una de las impulsoras de la creación del pelotón femenino "Mariana Grajales". Posteriormente participa en el combate de "El Uvero" el 28 de mayo de 1957.
- Melba Hernández y Haydé Santamaría sufrieron prisión y tortura y no claudicaron.
- Vilma Espín combatiente de la clandestinidad en Santiago de Cuba, "Débora" su nombre de guerra para cumplir misiones especiales.
- Por su importancia es necesario destacar dentro de la historia de la localidad del territorio la labor desarrollada por Lidia Doce y Clodomira Acosta, que transmitieron importantes mensajes para la causa revolucionaria al servicio del Ché, siendo vilmente asesinadas en septiembre de 1958 en La Habana a cargo de los esbirros de Ventura.

Desde el análisis de estos contenidos históricos relacionados con el papel de la mujer en las luchas por la independencia a nivel nacional y local, se demuestra que la educación sustentada en una perspectiva de género tiene una gran meta que cumplir, que es lograr la equidad (respeto a las diferencias intrínsecas) y la igualdad de derechos y oportunidades personales y sociales para el hombre y la mujer a lo largo de la vida y en todos los contextos de actuación.

Para cumplir esa meta hay que tener en cuenta como objetivos:

- Promover el desarrollo libre, pleno y responsable en mujeres –hombres, en todos los escenarios de la vida personal y social.
- Promover el derecho de todo ser humano, con independencia de su sexo, de disfrutar de iguales oportunidades y posibilidades de educación y desarrollo personal y social.
- Propiciar las relaciones de equidad y complementariedad entre hombres y mujeres, sobre la base del respeto, la reciprocidad y la plena participación de ambos en el mejoramiento de la calidad de vida, ya sea en el contexto personal, de pareja, familiar y social.
- Velar porque se apliquen, de forma equitativa en ambos sexos, todas las acciones educativas y socializadoras a fin de contrarrestar el sexismo y la discriminación en el ámbito escolar, familiar, comunitario y social en general.
- Contribuir al empoderamiento y el ejercicio de la equidad de los grupos humanos más vulnerables, como por ejemplo, las mujeres y los discapacitados entre otros.

Todo lo anteriormente expuesto conduce a plantear que la posibilidad de adecuar el programa de estudios en dependencia del diagnóstico sistemático que realiza el profesor(a) del alumnado, garantiza la flexibilidad necesaria en el trabajo para fortalecer la creatividad. Por tanto, se debe considerar el presente trabajo como el punto de partida para promover la labor encaminada a implementar la perspectiva de género, y no la única vía posible; pues la versión final para cada clase la logra cada profesor a partir del conocimiento profundo de las necesidades de sus estudiantes, lo cual le permite prepararse adecuadamente para no solo transmitir conocimientos, sino formar convicciones y desarrollar sentimientos.

Al pertenecer el territorio de Buey Arriba al Plan Turquino, este programa deviene en una estrategia de desarrollo para las montañas cubanas y no es posible desarrollarla solamente con la participación de los hombres en los procesos. Se hace pertinente que en las clases de la

asignatura Historia de Cuba de la Facultad Obrero Campesina se concientice a los estudiantes y la sociedad toda, del papel que debe jugar la mujer en esas zonas, para el logro de la sostenibilidad socioeconómica y el perfeccionamiento del proyecto social cubano.

Características de la Metodología.

Es flexible: permite modificaciones según los objetos actuantes y su ejecución.

Es objetiva: puede adecuarse a las características del lugar y del sujeto.

Es histórico-concreta: opera de acuerdo al momento histórico en el que se aplique.

Es sistemática: se realiza en el proceso de enseñanza - aprendizaje de manera permanente y creativa.

Es humanista: tiene al hombre en el centro del problema.

Es participativa: promueve la comunicación democrática y socializadora, con un elevado protagonismo estudiantil.

Es medible: puede evaluarse de diferentes formas y maneras, en diferentes momentos, y a partir de ello emprende su mejoramiento.

Para el desarrollo de la metodología se elaboraron cuatro etapas fundamentales:

1. Diagnóstico.
2. Planificación.
3. Ejecución.
4. Evaluación.

➤ **1ra. Etapa de diagnóstico**

El diagnóstico se aplicará en dos direcciones:

La primera para constatar la preparación que poseen los Profesores de la FOC" Alfredo Marrero Núñez" para realizar las actividades en el contexto docente elaborando una encuesta. El Profesor debe elaborar una caracterización psicopedagógica del estudiante de manera que conozca el lugar donde trabaja, su integración revolucionaria, donde vive, que características posee su familia y estado actual del aprendizaje.

➤ **2da. Etapa Planificación.**

A partir de los resultados que arroja el diagnóstico se diseña la auto preparación de los Profesores para ponerlos en condiciones de realizar las actividades docentes con el objetivo de implementar la perspectiva de género en el programa de Historia de Cuba de la FOC" Alfredo Marrero Núñez".

Para ello se diseñaron una serie de actividades para contribuir a la preparación teórico – metodológica de los profesores.

Reunión metodológica: Análisis de los resultados de la aplicación de la encuesta en el orden cualitativo y cuantitativo.

Clase metodológica instructiva: Caracterización psicopedagógica de los estudiantes Jóvenes y Adultos.

Taller Metodológico: Fundamentación teórica y metodológica de la realización de las actividades docentes en la Educación de Adultos.

Taller metodológico: La perspectiva de género en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura de Historia de Cuba en la Educación de Adultos.

3ra. Etapa: Ejecución

Esta etapa es una de las fundamentales de la aplicación de la metodología ya que en los espacios de la preparación metodológica se realizó una reunión metodológica en la que se constató que el 85% de los profesores no está preparado para realizar actividades docentes en el contexto de la FOC" Alfredo Marrero Núñez" ya que desconocen los aspectos teóricos metodológicos esenciales de las actividades docentes y las diferentes tipologías para resolver dichas problemáticas, así como las potencialidades que ofrece el programa de Historia de Cuba para la implementación de la perspectiva de género..

Se realizó un análisis profundo de las características psicopedagógicas de los estudiantes y las potencialidades que estas brindan para eliminar las conductas discriminatorias vinculadas al género entre las que se pueden citar:

- Las primeras actividades sociales de la persona adulta es atender a la familia y al trabajo, no es estudiar. Este hecho genera la necesidad de encontrar soluciones objetivas para organizar los estudios que aseguren la presencia de los jóvenes y adultos en los centros de trabajo. Por tanto a partir de la aplicación de los lineamientos de la Política Económica Social del Partido los estudiantes deben

estudiar los sábados no laborables por la noche o los domingos lo que implica que necesiten ayuda de su pareja, familiares para garantizar su superación.

- La composición sociocultural de los estudiantes adultos es muy heterogénea lo que requiere de un estudio previo para proyectar el proceso de aprendizaje y el tratamiento individualizado, de ahí que en el municipio Buey Arriba sea tan complejo porque muchos estudiantes provienen de la zona de montaña donde las prácticas discriminatorias vinculadas al género son más acentuadas, no tiene prácticamente opciones para su recreación, preparación cultural.
- La actividad de aprendizaje de la educación para jóvenes y adultos está estrechamente vinculada a las motivaciones de naturaleza económica y social y con respuesta de continuidad de estudio para los más jóvenes. De ahí la necesidad de implementar la perspectiva de género en el programa de Historia de Cuba para que los estudiantes dominen identifiquen los hechos, procesos, personalidades históricas masculinas y femeninas, establezcan nexos y produzcan textos a partir del uso de los documentos históricos.
- El adulto es un protagonista político y social, cualquiera que sean sus funciones y tareas, y como tal hay que tratarlo. Tiene la experiencia y la madurez necesaria para asumir cambios de conducta a través de un proceso de auto educación y modificación de conductas indeseables.

Actividades docentes a realizar en el contexto de el proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura de Historia de Cuba.

Actividad #1

Título: Mujer: sin ti sería imposible la vida en el planeta.

Objetivo: Analizar los deberes y derechos de la mujer en el siglo XIX y compararlos con los actuales, para demostrar cómo ha ido evolucionando en el decursar de los tiempos.

Método: Elaboración conjunta.

Medios: Televisor, vídeo, pizarra.

1. Realice una lectura de la Constitución de la República de Cuba, capítulo 6, en los artículos que tratan acerca de la igualdad de deberes y derechos de mujeres y hombres en la sociedad y compárelos con los existentes en aquella época.

• Control:

Los estudiantes serán evaluados de forma individual y cualitativa con las categorías: E (10), MB (9), B (8), R (6 y7) y D (de 5 para abajo). Se tendrá en cuenta, no solo la interpretación de lo leído, sino las valoraciones que realice y la seguridad al exponer el contenido.

Esta actividad permitirá a los alumnos establecer una comparación, entre la situación leída en la actividad anterior y lo que plantea la Constitución acerca de la igualdad de deberes y derechos que debe existir entre mujeres y hombres.

Actividad # 2

Objetivo: Analizar la evolución que tuvo la mujer cubana en el siglo XIX y su incorporación a la lucha.

Método: Elaboración conjunta.

Medios: video, televisor.

- α) ¿En las primeras décadas del siglo XIX, la mujer podría tener participación activa en la vida social cubana? ¿Por qué?
- β) Tenga en cuenta los conocimientos que ya posee de Historia de Cuba, ¿qué evolución tuvo la mujer cubana en el propio siglo XIX, que sin perder la ternura que la caracteriza, luchó al lado de su esposo por la causa de la Revolución? Cite ejemplos de esas mujeres que responden a esta caracterización.
- χ) ¿Qué opina de esas mujeres?

- δ) ¿Conoce alguna canción de la Nueva Trova que hable de un gran hombre de la guerra y su esposa? Explique.
- ¿Puede cantar algún fragmento?
- ε) La historia de nuestro país y, sobre todo la más reciente, muestra la existencia de mujeres que se han destacado en las esferas política, cultural, científica y deportiva. Mencione algunas de ellas.
- Realice una comparación entre esas mujeres y las de principios del siglo XIX teniendo en cuenta:
- Tratamiento que les da la sociedad.
 - Situación con respecto al hombre.
 - Papel que desempeñan en la sociedad.

En este momento el profesor aprovechará para presentar los conceptos de género y sexo, con el objetivo de que los estudiantes conozcan las particularidades de cada uno y sean capaces de comprender que las verdaderas diferencias entre el hombre y la mujer, están dadas por las características de sus genitales y la función que desempeñan en la reproducción y en la respuesta sexual.

- **Control:**

Los estudiantes serán evaluados de forma individual y cualitativa con las categorías: E (10), MB (9), B (8), R (6 y7) y D (de 5 para abajo). Se tendrá en cuenta, no solo la interpretación de lo leído, sino las valoraciones que realicen y la seguridad al exponer el contenido.

6ta Etapa: Evaluación de los resultados permite constatar, medir los resultados alcanzados durante la aplicación de la metodología, la realiza el Profesor, el cual, por las características psicopedagógicas de los estudiantes, mediante un adecuado proceso de orientación e intercambio y aprovechando las potencialidades a partir del diagnóstico, sistemáticamente va constatando la efectividad de la metodología aplicada, a partir de la transformación en los modos de actuación y el trabajo psicopedagógico realizado a través de las actividades docentes.

En los estudiantes se logró un mayor protagonismo estudiantil, disposición en las diferentes actividades programadas por la escuela y comunidad, posición reflexiva ante variadas situaciones, mayor uso de la crítica, la autocrítica y autovaloración de los resultados del trabajo, mejores relaciones interpersonales con el sexo opuesto. Se evidencia una mayor correspondencia entre la palabra y la acción.

Conclusiones

Como resultado valorativo del proceso investigativo realizado se arriban a las siguientes conclusiones:

- La metodología propuesta se inserta en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura de Historia de Cuba en la Educación de Jóvenes y Adultos, a partir de la caracterización psicopedagógica de los estudiantes, lo que contribuyó a elevar su aprendizaje en la asignatura así como a la eliminación de prácticas discriminatorias vinculadas al género.
- La metodología elaborada es acertada y precisa, evidenciado a través de los resultados obtenidos luego de su aplicación en la práctica pedagógica. El objetivo planteado en la investigación fue cumplido.

Bibliografía

1. Abreu, O. (2006). Modelo didáctico para la introducción del enfoque martiano acerca del anexionismo en la formación del profesor de Humanidades del preuniversitario. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. En Edutesis. Biblioteca digital de doctorados y maestrías en Ciencias de la Educación. UCP. Pinar del Río.
2. Acebo, W. (1991). Apuntes para una metodología de la enseñanza de la historia local en su vinculación con la historia patria. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
3. Acebo, M. (2005). La formación del valor identidad latinoamericana en los adolescentes de la Educación Secundaria Básica desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de América. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP” Pepito Tey” Las Tunas.
4. Acosta, L. M. (2010). La enseñanza-aprendizaje de la historia en bachillerato y las TIC: la introducción de la estrategia Webquest. Disponible en URL: <http://clio.rediris.es>. Consultado. 2015, enero 4.
5. Addine, F. y García, G. A (2012). La didáctica general y su enseñanza en la Educación Superior Pedagógica. En Revista Congreso Universidad. Vol. I, No 3, ISSN: 2306-918X.
6. Addine, F. (Comp) (2004). Didáctica Teoría y Práctica. Ed. Pueblo y Educación.
7. Aguilera, M. (2006). Violencia y género. En Crítica 933.marzo. España.
8. Álvarez, A. (2007). Los feminismos a través de la Historia. Disponible en URL: <http://webserver.rcp.net>. Consultado. 2007, marzo 3.
9. Álvarez, C.M. (1993). La escuela en la vida. La Habana: MES.
10. Álvarez, M. (2005). Género, familia y relaciones de poder. [CD ROOM]. ISBN 959-7164-95-7.
11. Álvarez, M. (Comp.) (2011). Subjetividad de género en Cuba: Las construcciones socioculturales de lo femenino y masculino. Perspectivas de cambio. En Centro de Estudios de la Mujer. Informe resumen de integración de los resultados.
12. Álvarez, M. (Comp.) (2012). Buenas prácticas de la introducción del enfoque de género en la Educación Superior. En Memorias del Tercer Taller Nacional de las Cátedras de la Mujer.
13. Álvarez, R. M. y Díaz. H. (1978). Metodología de la enseñanza de la Historia. Tomo I y II. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

14. Álvarez, R. M. (1998). Historia – Alumno – Sociedad. En Educación # 95. Septiembre – diciembre. La Habana.
15. Álvarez, R. M. (2002). Metodología del aprendizaje y la enseñanza: Métodos, estrategias, procedimientos y técnicas. Cochabamaba, Bolivia: Ed. Kipus.
16. Álvarez, R. M. (2006). Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. Ed. Kipus, Cochabamba, Bolivia.
17. Aliaga, S. G. (2015). Procedimiento didáctico de preparación matemática de los estudiantes de la Facultad Obrera Campesina que aspiran a ingresar a la Educación Superior. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP "Blas Roca Calderío" Granma.
18. Alvite, L. M. y Vega, N. M. (2011). Evolución y desarrollo de la Educación de Adultos en Cuba. Disponible en URL: [www. Ministerio de Educación.cu /español /adultos.htm](http://www.Ministerio de Educación.cu /español /adultos.htm) - 111k. Consultado. 2012, enero 4.
19. Arés, P. (2005). Las investigaciones sobre la familia cubana desde la Psicología. [CD ROOM]. Conferencia Iberoamericana: las Familias y las Culturas con ISBN 957-7164-95-7.
20. Arés, P. (2010). La familia. Una mirada desde la Psicología, Editorial Científico Técnica, La Habana.
21. Arjona, M. (1986). Patrimonio cultural e identidad. La Habana: Ed Letras Cubanas.
22. Aróstegui, J. (1995). La investigación histórica: teoría y método. Barcelona: Crítica.
23. Amorós, C. (1986). Hacia una crítica de la razón-patriarcal. Madrid: Ed Anthropos.
24. Amaro, V. A. (2012). Concepción pedagógica de la educación en el valor patriotismo en los escolares primarios mediante la vida y obra de Simón Rodríguez. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. IPLAC. La Habana.
25. Arteaga, S. (2005). Modelo pedagógico para desarrollar la educación para la paz centrada en los valores morales en la Escuela Media Superior Cubana. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP "Félix Varela". Villa Clara.
26. Aixela, Y. (2010). La perspectiva de género en Antropología. Disponible en URL: http://digital.csic.es/bitstream/10261/34487/1/Aixel%C3%A0_03_01_perspectiva.pdf. Consultado. 2015, Julio 15.
27. Caballero, H. I. (2013). Modelo educativo para la formación del valor responsabilidad en

los estudiantes de la Educación de Adultos. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP” Pepito Tey”. Las Tunas.

28. Caballero, A., Reyes, J. I. y Quintero, C. (2014). El empleo de las fuentes orales desde la perspectiva filosófica, sociológica, psicológica y pedagógica en la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Disponible en URL: <http://runachayecuador.com/refcale/index/.php/>. Consultado. 2015, julio 5.
29. Carcedo, A. y Montserrat S. (2002). Femicidio en Costa Rica, 1990-1999. Ed. Costa Rica, Instituto Nacional de las Mujeres.
30. Carrasco, A. (2011). Tendencias historiográficas actuales. Disponible en URL: [www.without comments .](http://www.withoutcomments.com/) Consultado. 2015, enero 4.
31. Castellanos, B. (1995). Sexualidad humana, personalidad y educación. La Habana: Ed. Científico Técnica.
32. Castellanos, D. (1994). Teoría psicológica de aprendizaje. La Habana: Ed. CIFPOE.
33. Castellanos, D. y Gruerio I. (1999). Enseñanza y estrategias de aprendizaje: los caminos del aprendizaje autorregulado. La Habana: Curso 48. Congreso Internacional Pedagogía.
34. Castellanos Pérez, D. (1999). La comprensión de los procesos de aprendizaje: apuntes para un marco conceptual. (En soporte electrónico).
35. Castellanos, D. (2001). Educación, aprendizaje y desarrollo. La Habana: Curso 16. Congreso Internacional Pedagogía 2001.
36. Constitución de La República de Cuba (2002). Derechos, Deberes y Garantías Fundamentales. Disponible en URL: www.parlamentocubano.cu/espanol/constitucion.htm - 111k. Consultado. 2013, octubre 10.
37. Canfux, J. (2005). Hacia una pedagogía del Adulto. Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo 1. Primera Parte. Fundamentos de la Investigación Educativa (2005).
38. Castillo, N. (2005). Metodología para la Educación de la Sexualidad de los adolescentes en el contexto de las actividades extradocentes del nuevo modelo educativo de Secundaria Básica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. En Edutesis. Biblioteca digital de doctorados y maestrías en Ciencias de la Educación. UCP. Pinar del Río.

39. Contreras, M. (2005). La docencia un espacio para reafirmar la masculinidad de los profesores. Disponible en URL: <http://www.latarea.com>. Consultado. 2005, mayo 4.
40. Cortina, V. (2005). El diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP" Pepito Tey". Las Tunas.
41. Congreso del PCC I (1975). Tesis y Resoluciones del Primer Congreso del PCC. La Habana: Ed DOR, p. 398-410.
42. Congreso del PCC II (1980). Revolución sobre política educacional y formación de la niñez y la juventud. La Habana: Ed Política.
43. Cuartero, S. (2006). Aportaciones al estudio en la secundaria de la mujer en el Sistema Feudal. Disponible en URL <http://www.mujeres.com>. Consultado. 2012, mayo 7.
44. Cuba, Ministerio de Educación. Prioridades de la Educación de Adultos (2006): Ciudad Habana.
45. Cuba, Ministerio de Educación (1985). Programa de Historia de Cuba del Nivel Medio Superior. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
46. Cuba, Ministerio de Educación (2008). Programa de Historia de Cuba del Nivel Medio Superior. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
47. Cuba, Ministerio de Educación (2001). En Tabloide II. Seminario Nacional para educadores. Noviembre.
48. Cuba, Ministerio de Educación (2012). En Seminario Nacional para el personal docente. La Habana. Cuba.
49. Cuba, Ministerio de Educación (2011). En Seminario Nacional para el personal docente. La Habana. Cuba.
50. Cuba, Ministerio de Educación (2010). Seminario Nacional para el personal docente. La Habana. Cuba.
51. Cuba, Ministerio de Educación (2009). Historia de Cuba: Preparación para el ingreso a la Educación Superior. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
52. Chávez, J. y et al. (2009). Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la pedagogía y la didáctica. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
53. Checa, S. (2005). Implicancias del género en la construcción de la sexualidad de adolescente. En Anales de la educación común /Tercer siglo/año1/número /1-2

/Adolescencia y juventud/septiembre.

54. De Armas Castillo, N. (2008). Aproximación al estudio de la metodología como resultado científico. (En soporte electrónico).
55. De Armas, N. y Valle. A. (2011). Resultados científicos en la investigación educativa. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
56. De Barbieri, T. (1992). Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica. Santiago de Chile, ISIS Internacional N° 17.
57. De la Fuente, A. (2009). La historia del futuro: raza, política y nación en la historiografía cubana contemporánea, p. 32-35, En Gaceta de Cuba, mar.-abr., La Habana.
58. Departamento de Orientación Revolucionaria del Comité Central del Partido Comunista de Cuba (1976): Constitución de la República de Cuba. La Habana: Ed Política.
59. Díaz, H. (1989). Acerca de la clasificación de los medios de enseñanza de la Historia. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
60. Díaz, H. (1991) Aprendiendo Historia en el Museo. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
61. Díaz, H. (2000). A propósito de la enseñanza de la Historia En I Seminario Nacional para Educadores. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
62. Díaz, H. (2002) (Comp.). Enseñanza de la Historia. Selección de lecturas. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
63. Díaz, H. (2004). Dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje de las asignaturas priorizadas: Historia. En V Seminario Nacional para Educadores. p. 8-10. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
64. Díaz, H. (2007). Enseñanza de la Historia. En VIII Seminario Nacional para Educadores. p. 18-21. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
65. Díaz, H. (2010). Apuntes martianos para las clases de Historia de Cuba. Ed Pueblo y Educación, 2010.
66. Díaz, H., Suárez, E., González, M. y Castilla, C. (2010). En Cuba los jóvenes harán su propia historia, p. 28-30, En Bohemia, 12 de febrero de 2010, La Habana.
67. Díaz, H. (2012). Los medios de enseñanza de la Historia. Algunas consideraciones y sugerencias de trabajo. En Didáctica de las Ciencias Sociales. Ed. Pueblo y Educación.

68. Díaz, C. (2002). La prevención educativa en los adolescentes, en el contexto de la escuela y la familia. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP "Pepito Tey". Las Tunas.
69. Domínguez, C. (2006). La igualdad de mujeres y hombres más allá de la Escuela. Estrategias de aprendizajes. Disponible en URL: <http://www.latarea.com>. Consultado. 2006, mayo 2.
70. Durán, M. (2006). Los usos del tiempo y el cambio social. En Crítica # 933.marzo. España.
71. Engels, F. (1955). Del socialismo utópico al socialismo científico. En Obras Escogidas. Tomo 2. Moscú.
72. Engels, F. (1955). Ludwing Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana. En Obras Escogidas. Tomo 2. Moscú.
73. Engels, F. (1961). Carta de Engels a J. Bloch. En Obras Escogidas. Tomo 2. Moscú.
74. Engels, F. (1963). El origen de la familia, la propiedad privada y el estado. La Habana: Prensa Libre.
75. Engels, F. y Marx C. (1978). La ideología alemana. Moscú: Progreso.
76. Escalona, C. J. (2012). La estructuración de nodos cognitivos interdisciplinarios en las clases de Historia de Cuba de la carrera Marxismo-Leninismo e Historia. Tesis en opción al grado académico de Máster en Ciencias de la Educación Superior. UCP "Blas Roca Calderío". Granma.
77. Facio, A. (2011). Feminismo, Género y Patriarcado. Disponible en URL: www.derecho.uba.ar/publicaciones/.../feminismo-genero-y-patriarcado.pdf, Consultado. 2015, agosto 15.
78. Fabelo, J. (2003). Los valores y sus desafíos actuales, La Habana, Ed. José Martí.
79. Fabelo, J. (2010). Otra bolsa de valores. En Bohemia, p. 32-34.
80. Fernández, A. (2011). Evaluar para significar: una perspectiva social de género. En XXII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Quinta sesión. La evaluación del aprendizaje del alumnado. Murcia.
81. Fernández, A. (2012). Género e Historia: Una perspectiva didáctica. Disponible en URL: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3391663.pdf>. Consultado. 2015, julio 14.

82. Fernández, R. (2012). Una mirada al fenómeno social marginalidad, necesidad actual de su estudio e impacto en el aprendizaje escolar. En Contribuciones a las Ciencias Sociales. Disponible en URL: [http:// www.eumed.net/rev/ccss/19/](http://www.eumed.net/rev/ccss/19/). Consultado. 2015, julio 15.
83. Fernández, R. (2009). El fenómeno social de la marginalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba en el preuniversitario. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP "José de la Luz y Caballero". Holguín.
84. Fernández, F.T. (2011). El desempeño pedagógico del profesor como facilitador del proceso docente-educativo en la educación de jóvenes y adultos. Disponible en URL [www. Ministerio de Educación.cu /español /adultos.htm](http://www.Ministerio de Educación.cu /español /adultos.htm) - 10k. Consultado. 2011, julio 15.
85. Fernández, E. (2008). Estrategia Metodológica para la preparación del Profesor General Integral en la integración de la Historia de Cuba con la Historia Local de Buey Arriba. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Investigación Educativa. UCP "Blas Roca Calderío". Granma.
86. Fontana, J. (1992). La historia después del fin de la Historia: reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica. Barcelona: Ed. Crítica.
87. Fonseca, L. y Videaux, S. (2003). La Historia en la palabra volumen I: compilación de estudios historiográficos, sociales y de familia. En Ediciones Bayamo. Centro Provincial del Libro y la Literatura.
88. García, A. (s/f). El feminismo contemporáneo. Una mirada desde México. Disponible en URL: [http:// webserver.rcp.net](http://webserver.rcp.net). Consultado. 2007, enero 10.
89. García, G. (1979). Glosas sobre el libro de Lenin "Materialismo y Empiriocriticismo". La Habana: Ed. Academia.
90. García de León, M. (1993). Sociología de la Educación. Barcelona. Ed. Barcanova.
91. Garófalo. (1994). Historia de la Revolución Cubana. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
92. García, L. (2009). Estrategia Pedagógica de educación de la sexualidad para la prevención de los trastornos afectivos conductuales en los escolares de 10 a 12 años. Tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño de Educación.
93. Gamba, S. (2008). Diccionarios de Estudios de Géneros y Feminismos: Ed Biblos.

94. González, E. (2011). La identidad cultural universitaria, en función de la contextualización de los procesos de pertinencia e impacto social de las universidades. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Granma.
95. Gomariz, E. (1992). Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas. Periodización y perspectivas. Santiago de Chile, ISIS Internacional N° 17.
96. González, A. y Castellanos, B. (2006). Sexualidad y géneros alternativas para su educación en el siglo XXI (2da Ed.). En La Habana: Ed. Científico Técnica.
97. Gómez, N. (2008). Estrategia metodológica para la dirección del aprendizaje de la Historia de Cuba en la Facultad Obrero Campesina. Tesis en opción al grado académico de Máster en Ciencias de la Educación. UCP "Blas Roca Calderío". Granma.
98. Gómez, N. (2013). Modelo didáctico para la implementación de la perspectiva de género en el programa de Historia de Cuba de la Facultad Obrero Campesina. [CD _ROM]: memorias del SIDERU. ISBN 978-979-18-0918-0. 2013.
99. Gómez, N. (2013). Evolución histórica del proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura Historia de Cuba en la Facultad Obrero Campesina y la perspectiva de género. Disponible en URL: www.revista.iplac.rimed.cu. con RPNS. No. 2140 ISSN 1993-6850.
100. Gómez, N. (2014). Implicaciones socioculturales de la aplicación de una metodología para la implementación de la perspectiva de género en el programa de Historia de Cuba. [CD _ROM]: 10mo Congreso internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo. ISBN - 13978- 84- 16036-24-0. 2014.
101. Gómez, N. (2014). Estrategia metodológica para la implementación de la perspectiva de género en el programa de Historia de Cuba de la Facultad Obrero Campesina. [CD _ROM]: 7mo Congreso internacional de Historia y Ciencias Sociales. ISBN-13: 978-84-16036-46-2.
102. Gómez, N. (2014). Manifestaciones neoliberales en el marco de la perspectiva de género y la formación de valores. [CD _ROM]: 12º Congreso Internacional sobre Globalización y Crisis Financiera. ISBN-13: 978-84-16036-66-0.
103. Gómez, N. (2014). Reflexiones sobre el tratamiento a la perspectiva de género en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura Historia de Cuba en la Facultad

- Obrero Campesina. Disponible en URL: www.revista.iplac.rimed.cu. con RPNS. No. 2140 ISSN 1993-6850.
104. Gómez, N. (2015). Procedimientos didácticos para el tratamiento a la perspectiva de género en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura Historia de Cuba en la Facultad Obrero Campesina. [CD _ROM]: 8vo Congreso internacional de Historia y Ciencias Sociales. ISBN-13: 978-84-16399-16-1.
105. Pérez, M. y Infante, Y. O. (2015). La educación histórica patrimonial en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Historia. Vol. VI. No 2, Abril- Junio de 2015 de la Revista Didascalía con ISSN 2224-2643. Disponible en URL: <http://ojs.uo.edu.cu/index.php> - Consultado. 2015, julio.
106. Videaux, S. (2013). La orientación familiar con perspectiva de género apoyada en los museos como institución cultural. En Memorias de la Conferencia internacional del Patrimonio cultural de los pueblos iberoamericanos. Bayamo. ISBN 978-959-18-0894-3.
107. Vinat, R. (2008). Después de la guerra... ¿La Paz?. Situación de las mujeres en Cuba durante el primer gobierno republicano. (1902 – 1906). Editora Historia. La Habana. Cuba.
108. Zayas, Y. (2010). Sistema de actividades para el tratamiento de las relaciones de género en las clases de Español- Literatura de onceno grado. Tesis en opción al grado académico de Máster en Ciencias de la Educación. UCP “Blas Roca Calderío”. Granma.
109. Zanetti, O. (2009). Pasado para un futuro: acerca de los usos y utilidad de la historia. p. 6 – 11. En La Gaceta de Cuba, ene. - feb., La Habana.
110. Zilberstein, J. (2002). Problemas Actuales del aprendizaje escolar: ¿Diagnosticamos el aprendizaje de nuestros alumnos?, Revista Desafío Escolar. 1ra Edición especial Febrero de 2002. Pág. 3- 6, La Habana. Cuba y la colaboración de México.

LA INVESTIGACIÓN APLICADA COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN INVESTIGATIVA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DENTRO DEL PROYECTO POTENCIALIDAD TURÍSTICA EN CENOTES DE YUCATÁN

M.A. José Jesús Hernán Negrón Noh

jose.negron@utmetropolitana.edu.mx

Universidad Tecnológica Metropolitana

MADNI. Oswaldo Alcaraz Suárez

oswaldo.alcaraz@utmetropolitana.edu.mx

Universidad Tecnológica Metropolitana

L.T. Lucelly Concepción Sierra González

lucelly.sierra@utmetropolitana.edu.mx

Universidad Tecnológica Metropolitana

Resumen

El presente artículo describe una propuesta de formación investigativa para estudiantes universitarios mediante el desarrollo de la investigación aplicada en proyectos de investigación al interior de los cuerpos académicos generados en sus líneas de investigación. En este caso en el Proyecto de Potencialidad Turística en Cenotes de Yucatán.

Palabras claves

Investigación aplicada, Investigación turística, Cuerpos Académicos, Formación, Formación Investigativa, Competencias

I. Objetivo General

Documentar la formación estudiantil universitaria en la investigación aplicada dentro del proyecto Potencialidad Turística en Cenotes de Yucatán que se desarrolla en el cuerpo académico Consultoría en Innovación Turística y Aplicación Tecnológica.

II. Objetivos Específicos

- Promover la formación investigativa a través de la sinergia entre directivos, profesores investigadores y estudiantes.
- Establecer el mecanismo de participación entre los alumnos y el cuerpo académico o el profesor investigador.
- Establecer los instrumentos de colaboración entre los alumnos y el cuerpo académico o el profesor investigador.
- Definir los resultados esperados de la vinculación alumno – investigador dentro del proceso educativo.

III. Marco General

El concepto formación, etimológicamente proviene de la palabra latina *formatio* que es un término asociado al verbo formar que significa otorgar forma a alguna cosa, concertar un todo a partir de la integración de sus partes.

Según Honore (1980) citado por Perozo, et al(2013) "La formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad".

Según Perozo, et al (2013) la formación se liga al concepto de competencia, reconocido por Tobón (2009) como "procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto", reconociendo como *procesos* las acciones que se llevan a cabo con un determinado fin; *complejo* a las diversas dimensiones humanas; el desempeño se relaciona con la actuación en la realidad que se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas, implicando la articulación de la dimensión cognoscitiva, con la dimensión actitudinal y la dimensión del hacer; existe *idoneidad* porque se realizan las actividades o resolución de problemas con criterios de eficacia, eficiencia, efectividad. *Contexto*: en cuanto a la constitución de todo el campo disciplinar, social cultural, ambiental, que rodean, significan e influyen en una determinada situación. *Responsabilidad*, porque se refiere al ejercicio ético. El principio en las competencias es la interrelación entre idoneidad, responsabilidad personal y social. Según el autor (2009), las competencias se focalizan en la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos,(competencias cognitivas) las destrezas, las habilidades (competencias procedimentales) y los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas (competencias actitudinales).

De esta manera se reconoce la formación como las acciones complejas de las diversas dimensiones del ser humano: cognitiva, procedimental y actitudinal, articuladas en una actividad o resolución de problemas con criterios de eficacia, eficiencia, efectividad en cualquier campo disciplinar bajo responsabilidad personal y social. Y si la investigación es un proceso de generación de conocimiento nuevo mediante la indagación, entonces, se infiere que necesariamente la investigación necesita de una formación ligada a un nuevo concepto que conciba la educación como un continuum extendido a todas esas dimensiones del ser humano; solo así se podría abordar la formación para la investigación

Lo anterior, lleva a definir Perozo, Lugo y Burgos (2011) a la formación investigativa como el conjunto de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales que posee una persona para desarrollar procesos de investigación.

Las competencias mencionadas son relevantes en el proceso de investigación, debido a que permiten al investigador tomar conciencia de la importancia y los beneficios de la investigación en el desarrollo psicosocial del individuo. De esta manera, la formación investigativa en la educación universitaria se propone:

1. Generar una amplia reflexión acerca de la generación del conocimiento desde la investigación.
2. Ubicar la investigación en los procesos de desarrollo social y comunitario desde la perspectiva de la economía solidaria.
3. Estudiar el concepto de investigación en las diferentes concepciones epistemológicas a fin de reconocer la complementariedad entre ellos.
4. Desarrollar competencias para el abordaje de la investigación con calidad, rigurosidad y pertinencia.
5. Generar competencias para la planeación, gestión y evaluación de la investigación.

6. Incentivar la divulgación, socialización y sistematización del proceso de investigación.

En consecuencia, lo tradicionalmente conocido como el proceso de Investigación, según Hurtado (2010) es la dimensión operativa de la investigación, la cual comprende el conjunto de actividades y procedimientos que el investigador lleva a cabo para dar respuesta a su pregunta de investigación, desde la selección y delimitación del tema pasando por las conclusiones hasta la identificación de limitaciones y de las recomendaciones que dan origen a otros estudios. Ante este planteamiento, al relacionar las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales con la dimensión operativa del hecho investigativo, se percibe que son necesarias en cada una de sus fases, para lo cual se necesita desarrollar procesos cognitivos y del pensamiento orientados a la descripción, identificación, definición, análisis, comparación, explicación e interpretación, así como la aplicación de técnicas y procedimientos propios del mismo, sin dejar atrás por supuesto los aspectos éticos de la persona, por cuanto el investigador describe necesidades, potencialidades e inquietudes de investigación; la define, describe los criterios para formular interrogantes, analiza y compara resultados, analiza teorías, interpreta resultados, así como otros aspectos a lo largo de ella.

Según Zorrilla (1993), la investigación se clasifica en cuatro tipos: básica, aplicada, documental, de campo o mixta.

Básica y Aplicada

“La básica denominada también pura o fundamental, busca el progreso científico, acrecentar los conocimientos teóricos, sin interesarse directamente en sus posibles aplicaciones o consecuencias prácticas; es más formal y persigue las generalizaciones con vistas al desarrollo de una teoría basada en principios y leyes.

La investigación aplicada, guarda íntima relación con la básica, pues depende de los descubrimientos y avances de la investigación básica y se enriquece con ellos, pero se caracteriza por su interés en la aplicación, utilización y consecuencias prácticas de los conocimientos. La investigación aplicada busca el conocer para hacer, para actuar, para construir, para modificar”.

La investigación aplicada también tiene una estrecha relación con la investigación turística definida como aquella que plantea la formulación de preguntas, la sistemática colección de información para responder a esas preguntas y la organización y análisis de los datos con el fin de obtener pautas de comportamiento, relaciones y tendencias que ayuden al entendimiento del sistema, a la toma de decisiones o a la construcción de predicciones bajo el abanico de varios escenarios alternativos de futuro. (OMT, 2001).

Las empresas turísticas requieren de investigación para adaptarse a los nuevos mecanismos de mercado y a los procesos de modernización impuestos por las nuevas tecnologías.

La investigación turística es relevante también para la administración pública, que debe de adecuar sus planes de desarrollo turístico a la investigación para un crecimiento turístico, equilibrado y sostenible.

Las instituciones educativas, como transmisoras del conocimiento, deben estimular la investigación para posicionar el sector entre los más desarrollados.

La investigación turística es también es un elemento importante para los organismos internacionales de turismo, como la OMT, que tienen un papel importante como coordinadores. Los gabinetes de estudio privados, que deben de solucionar los problemas que les plantea el sector dando respuesta a preguntas y planes concretos y para las agencias de cooperación internacional, que deben dar una solución integral a problemas específicos de desarrollo turístico sostenible.

En el presente trabajo se pretende vincular a los Cuerpos Académicos (CA) de las instituciones de educación superior, sobre todo las Universidades Tecnológicas, con el cuerpo estudiantil en el proceso de investigación.

Un cuerpo académico es un conjunto de profesores-investigadores que comparten una o más líneas de estudio, cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos. Además, por el alto grado de especialización que alcanzan en conjunto al ejercer la docencia, logran una educación de buena calidad. Los cuerpos académicos sustentan las funciones académicas institucionales y contribuyen a integrar el sistema de educación superior del país.

Los CA constituyen un sustento indispensable para la formación de profesionales y expertos. Dada la investigación que realizan, son un instrumento de profesionalización del profesorado y de su permanente actualización, por lo tanto, favorecen una plataforma sólida para enfrentar el futuro cada vez más exigente en la formación de capital humano, situación que les permite erigirse como las células de la academia y representar a las masas críticas en las diferentes áreas del conocimiento que regulan la vida académica de las Instituciones de Educación Superior. (DSA, SEP, 2014)

En el afán de optimizar el recurso más valioso, el tiempo, es importante aprovechar las coyunturas de los procesos formativos y docentes que se dan en las instituciones de educación superior conocidas como Universidades Tecnológicas. Por tal motivo, se considera que la forma más óptima para el proceso de cooperación en la investigación de alumnos y docentes es durante la estadía.

La estadía consiste en el período durante el cual el estudiante aplica sus conocimientos en el desarrollo de un proyecto, acorde a las necesidades de una empresa, como parte de su formación profesional y de acuerdo a los planes de estudio vigentes que corresponda.

Este proceso es condición para que los alumnos puedan acceder al nivel de Licenciatura o Ingeniería, invariablemente, el haber obtenido el título profesional de Técnico Superior Universitario y el haber realizado y aprobado su estadía. La estadía profesional tiene como finalidad complementar la formación que permita al estudiante poner en práctica las competencias relacionadas con la metodología de trabajo, intelectual y práctico, para resolver situaciones problemáticas en condiciones reales, la cual debe ser aprobada por asesores empresariales y académicos. Asimismo, a la conclusión de la estadía el estudiante presentará un Proyecto Terminal que al ser aprobado por los asesores, le permitirá obtener el título correspondiente.

Este proyecto se enmarca en una investigación enfocada a determinar la potencialidad turística de los cenotes de Yucatán.

La potencialidad turística hace referencia al potencial turístico contenido en un atractivo o recurso turístico, que según la SECTUR (2007) está determinado por la forma en que la oferta de productos y servicios turísticos de una localidad se adapta para satisfacer las necesidades actuales de esparcimiento y recreación de los turistas nacionales e internacionales, Desde este punto de vista, el turismo necesariamente debe visualizarse como un sistema funcional en donde confluyen dos diferentes grupos de agentes participantes: el primer grupo son los visitantes que acuden a un sitio determinado en busca de actividades recreativas; y el segundo grupo, los prestadores de servicios turísticos, comunidades y autoridades locales que ofrecen los atractivos naturales y los artificiales (creados por el hombre) en ese sitio en particular.

Por otra parte, los cenotes, objeto de estudio de la investigación son considerados "cualquier espacio subterráneo con agua, con la única condición de que esté abierto al exterior en algún grado. Es decir, incluye toda manifestación kárstica que alcance el nivel freático" Beddows, Blanchon, Escobar y Torres-Talamante (s/f).

IV. Propuesta Básica: Estrategia.

Propiciar la participación del estudiante en el proceso de revisión bibliográfica y documental del estudio, que comprende la determinación de metodología, antecedentes, planteamiento del problema, objetivos, marco teórico y justificación.

Durante el proceso de selección de objetos de estudio referente a los cenotes, municipios, atractivos naturales y culturales y recursos turísticos, se buscará promover y guiar la intervención del estudiante.

Se motivará la cooperación y aportación del estudiante también en los procesos de macro y micro localización, considerando para el primero características físicas, indicadores socioeconómicos, facilidades y costos de transporte, materias primas, energía eléctrica, agua, etc., localización geográfica de los municipios, disponibilidad, comunicaciones, condiciones de vida, leyes y reglamentos, clima, apoyos y programas gubernamentales, condiciones sociales y culturales. Y para el segundo localización rural, transporte del personal, policía y bomberos, costo de los terrenos, cercanía a carreteras, cercanía a aeropuertos, disponibilidad de vías férreas, cercanía a la capital de la ciudad, disponibilidad de servicios (agua, energía eléctrica, gas, servicio telefónico), fosa séptica, condiciones de las vías urbanas y de las carreteras, disponibilidad de restaurantes, recolección de basura y residuos, impuestos, características topográficas del sitio, condiciones del suelo en el sitio, depósitos fluviales, pozos y aguadas.

La mayor contribución del alumno se dará en el proceso de levantamiento de datos, que comprende la caracterización del ecosistema (considerando la presencia de animales y plantas), el inventario de recursos naturales, el inventario de recursos culturales y en el diagnóstico participativo in situ (entendido como un proceso de entrevistas en los lugares seleccionados).

El alumno tendrá una función activa, con posibilidad de aporte de ideas, en los procesos del diagnóstico potencial de actividades turísticas, análisis e interpretación de datos, mapeo de potencialidades y elaboración de conclusiones y recomendaciones del estudio.

V. Propuesta de instrumentos y reporte de resultados:

Los instrumentos que se proponen para esta formación son:

- Carta de Intención: Documento en el que el alumno manifiesta su voluntad de participar como candidato ideal en colaboración con las actividades que del cuerpo académico se generen.
- Oficio de Autorización de la Dirección: Es el documento que otorga el consentimiento por parte de la autoridad, de la colaboración del alumno con el Cuerpo Académico.
- Carta Solicitud de Alumnos: Escrito que presenta el Cuerpo Académico a la autoridad para el otorgamiento del permiso de colaboración de los alumnos regulares en las actividades de investigación del mismo.
- Carta Compromiso Alumno/CA: Comunicado en el que se presentan los puntos de colaboración, período, resultados y compromiso entre el alumno y el Cuerpo Académico solicitante.
- Reporte de Resultados: Es un documento metodológico que contiene la información de distintos apartados definidos y establecidas por la UTM.

Este documento tiene la siguiente estructura

Antecedentes
Preguntas de investigación
Objetivos

Objetivo General
Objetivos Específicos
Justificación del Tema

Capítulo 1. Antecedentes y generalidades

- 1.1. Contexto de la Organización
- 1.2. Problema o necesidad detectada
- 1.3. Delimitación del estudio

Capítulo 2. Marco teórico

Capítulo 3. Metodología

- 3.1 Participantes
- 3.2 Instrumentos.
- 3.3 Procedimiento.

Capítulo 4. Resultados

- 4.1 Análisis de Datos
- 4.2 Producto generado

Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones

- 5.1 Conclusión
- 5.4 Recomendación

Referencias bibliográficas

Anexos

VI. Conclusiones y Recomendaciones

El proceso de formalización de la investigación como alternativa de estadía se vio favorecido al encontrarse enmarcado dentro del otorgamiento del nombramiento de cuerpo académico en formación por parte del PRODEP.

La selección adecuada de los alumnos es pieza fundamental en el proyecto, este requisito se ve facilitado en el contexto de relación de conocimiento mutuo durante el proceso didáctico maestro – alumno ocurrido durante los estudios escolarizados del alumno.

Se recomienda formalizar los cuerpos académicos a través del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), además de generar un programa de concientización de los beneficios de programas de investigación para las autoridades académicas.

Es recomendable también la relación previa de los investigadores con los alumnos para realizar una adecuada selección de las personas que colaborarán en el proyecto y de esta forma facilitar el trabajo en equipo.

VII. Referencias

Beddows Patricia, Blanchon Paul, Escobar Elva, Torres Talamante Olmo (s/f), Los cenotes de la península de Yucatán, Recuperado de

<http://www.seduma.yucatan.gob.mx/cenotes-grutas/documentos/cenotes-peninsula.pdf>

<http://dsa.sep.gob.mx/cuerposacademicos.html>

Perozo, Sunny; Zolange, Lugo; Burgos, José La formación investigativa de los estudiantes del programa de humanidades y educación del Núcleo LUZ Costa Oriental del Lago Negotium, vol. 8, núm. 24, enero-abril, 2013. Fundación Miguel Unamuno y Jugo Maracaibo, Venezuela Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78226638009>

Salkin, Neil J. (1998) Métodos de Investigación. Edit. Prentice Hall Hispanoamericana, S.A. Recuperado de <http://books.google.com.mx>

Sanco Pérez Amparo (2001), Apuntes de Metodología de la Investigación en Turismo. Organización Mundial del Turismo (OMT) <http://www.e-unwto.org>

SECTUR, <https://gestiondedestinos.files.wordpress.com/2011/11/fasciculo81.pdf>

UTM, S/f. Guía para la elaboración de reporte de estadía. Universidad Tecnológica Metropolitana

<http://www.utn.edu.mx/alumnos/estadia.html>

LOS VALORES EN EL ALUMNADO DE PEDAGOGIA

M^a Ángeles Hernández Prados
Sandra Castellano Conejero
Ester Carrión Morales
Universidad de Murcia

RESUMEN

Esta ponencia presenta una parte del trabajo realizado en el marco de la asignatura de Teoría de la Educación en el Grado de Pedagogía en la Universidad de Murcia. Concretamente el análisis de los valores del alumnado matriculado. La finalidad de este estudio no es tanto la descripción de los valores de dicho colectivo, sino la adquisición de competencias relacionadas con la asignatura derivadas del mismo. Así pues, este trabajo permite al alumnado de pedagogía clarificar que valores son los que considera esenciales, conociendo por un lado el funcionamiento de la técnica de clarificación en valores y por otro, los valores en auge actualmente. Asimismo favorece el reconocimiento del ser humano como ser valoral, cómo condicionan nuestro comportamiento y la importancia de actuar desde los mismos a la hora de desempeñar nuestra labor educativa. Tras abordar brevemente el marco teórico de la educación en valores en la educación superior, se exponen los aspectos metodológicos del estudio, recogiendo en Anexos el instrumento empleado, para finalizar exponiendo los resultados y conclusiones del estudio.

Palabras clave: valores, educación superior, pedagogía, alumnado

1. INTRODUCCIÓN

“Hoy se sabe que las cosas máspreciadas envejecen rápido, que pierden su brillo en un instante y que súbitamente y casi sin que medie advertencia alguna, se transforman de emblema de honor en estigma de vergüenza” (Bauman, 2007, p.28)

Actualmente nos encontramos inmersos en una sociedad globalizada caracterizada por el cambio constante y por un cúmulo de información difícil de digerir. Antaño el ser humano encontraba seguridad en instituciones tales como la Iglesia, la Familia o el Estado. Sin embargo, estas han perdido su poder y la fe que en ellas depositaban los ciudadanos, por lo tanto los seres humanos se sienten desprotegidos e inseguros. Nos encontramos en una sociedad líquida, sin certezas, caracterizada por la flexibilidad, fragmentación y compartimentación de intereses y afectos en la que las estructuras básicas de acogida que proporcionaban seguridad y protección a las personas se encuentran en crisis, generando incertidumbre, desinterés y renuncia a la planificación a largo plazo, que si bien en otra época serían calificativos desastrosos, en la actualidad se nos presenta como condición de inteligencia, adaptabilidad y éxito. Bauman (2007) traslada el concepto de liquidez propio del sistema comercial, que se miden en términos de costo y beneficio, al ámbito de las relaciones humanas, hasta el punto de emplear en su crítica social el concepto de “desechos humanos” para referirse a los desempleados calificados de “gente superflua, excluida, fuera de juego”.

Las relaciones se mantienen siempre y cuando se garantice unas condiciones en las que el individuo salga beneficiado (felicidad, seguridad, bienestar económico, etc.). Por tanto, lo inteligente es no quedarse emocionalmente enganchados a los otros, premiando de este modo la superficialidad. La heteronomía propia de una ética levinasiana en la que se reivindica hacerse cargo del otro, está siendo puesta en cuestión, considerando la interdependencia una debilidad, más que una virtud. Esta fragilidad de las relaciones, este excesivo individualismo rozando el narcisismo, genera una fractura social otorgando a las relaciones el carácter de caducidad, pragmatismo e instrumentalización, donde todo tiene cabida. Coderch (2004) afirma que la característica más notable de nuestra sociedad es la tendencia a negar la ansiedad y la espera. Todo ello provoca que el ser humano se vuelva narcisista.

Un fenómeno observable en la sociedad occidental actual es el desconcierto producido por la falta de vigencia de valores antaño asentados sólidamente, quizás por la convivencia de valores considerados antagónicos o contradictorios entre sí, quizás porque está en curso un proceso de cambio de valores o de redefinición de los antiguos sin que todavía se perciba con nitidez del horizonte axiológico que sirva de orientación para el actuar humano y para sus intereses vitales (Pascual, 1991, p.11)

En el mundo actual se habla de crisis de identidad, de fe y de epistemología. Existe una ausencia del sentido de pertenencia y una carencia de proyectores comunes unificadores, de ahí que el ser humano haya perdido su identidad. La pérdida de fe se caracteriza por la incapacidad de creer en algo, por la imposibilidad de cambio y la falta de confianza en el futuro. La crisis epistemológica se produce por la supremacía del conocimiento y la razón, que se expresa en una racionalidad instrumental-administrativa-gerencial, capaz de aplastar lo afectivo y sentimental (Arana, 1999).

Muchos son los autores que afirman que vivimos inmersos en una sociedad que carece de valores, sin embargo, los valores son una característica innata del ser humano y sería más idóneo hablar de contra-valores y no de la ausencia de los mismos. Otros autores afirman que han emergido nuevos valores asociados al nuevo paradigma social y cultural lo que provoca la existencia de una multivariación de valores y produce confusión y desorientación en la actuación y valoración de los seres humanos. Según GETS (2008) los sistemas de valores de la sociedad española empezaban a experimentar una rápida transformación fruto de los potentes cambios que surgieron desde hace décadas.

El cambio cultural está siendo especialmente rápido en los jóvenes. Éstos son uno de los sectores sociales que en mayor grado están acusando el impacto del nuevo sistema social emergente. En cierto sentido, encarnan en mayor grado los contenidos potenciales de las nuevas sociedades. La edad, el nivel educativo y la variable rural-urbano son los factores que resultan actualmente más discriminantes de las nuevas pautas y orientaciones de futuro. Ahora bien, cómo influye la edad en el cambio cultural es una cuestión compleja que afecta al análisis sobre las tendencias de futuro (GETS, 2008, p.5)

Atendiendo a todo lo expuesto se puede concluir que, los valores no son una cuestión pasajera ni trivial en el ser humano ni en la sociedad. Los valores siempre han estado ahí, donde vive, se crea y se expresa el ser humano individual o colectivamente, son su símbolo más definitorio. Forman así parte “tanto de la construcción de la identidad individual como de la formación de normas culturales que afectan los comportamientos individuales y grupales” (Álvaro, 2003, p.171).

La importancia de los valores radica en que reflejan la personalidad de los seres humanos y son la expresión del tono moral, cultural, afectivo y social marcado por la familia, la escuela, las instituciones y la sociedad. Una vez que los valores se interiorizan se convierten en guía de una conducta coherente. Asumidos desde la libertad, nos permiten definir los objetivos de nuestra propia existencia, aceptándonos tal y como somos y a estimarnos, al tiempo que nos hacen comprender y estimar a los demás. Por ende, los valores dan sentido a nuestra vida y facilitan la relación madura y equilibrada con el entorno, con las personas, acontecimientos y cosas, proporcionándonos un poderoso sentimiento de armonía personal (Tierno, 1998).

Por su parte, entender el valor como la significación socialmente positiva es verlo contribuir al proceso social asociado al desarrollo humano (Fabelo, 1989). Esto quiere decir, que la significación socialmente positiva del valor está dada por el grado en que este exprese realmente un redimensionamiento del hombre, de las relaciones en que vive, y no de sujetos aislados, grupos o clases sociales particulares. En este sentido, el papel social de los valores viene marcado por el modelo de ciudadano que se persigue, estableciendo los valores como las señas de identidad que lo constituye. En consonancia, las instituciones demandan un determinado modo de ser y de vivir y esto depende en gran medida de los valores que las personas hayan recibido del contexto de las circunstancias que les rodea y de su puesta en práctica. No cabe duda de que familia y escuela, como principales agentes educativos, han sido esenciales en la transmisión de los valores.

Respecto al papel de la escuela en la transmisión de valores, Díaz (2005) establece que existe una ruptura entre lo que se dice en el texto escolar, en la recomendación de padres y maestros y la vida social cotidiana. Realidad escolar, realidad social nacional e internacional y tecnologías de comunicación y de la información promueven una “esquizofrenia valoral” que explica parcialmente la crisis de las nuevas generaciones. Esta esquizofrenia debe ser saldada a través de la renovación de la acción educativa. La sociedad requiere una formación integral, necesita profesionales con motivaciones y capacidades. “Un nuevo sentido formativo de la escuela y de su eficacia social y pedagógica se ha generalizado en el discurso educativo para dejar claro que la educación es, por naturaleza, una cuestión de valores, un proceso de formación moral” (Barba, 2005, p.9).

2. LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Apoyándonos en lo expuesto hasta el momento, no cabe duda de que nos encontramos ante un concepto complejo, pero de vital relevancia en el ser humano. “Los valores no son cosas ni elementos de cosas, sino propiedades, cualidades *sui generis*, que poseen ciertos objetos llamados bienes” (Frondizi, 1995, p.3). Este autor define el valor como cualidad (un adjetivo), no poseen sustantividad, no pueden hallarse por sí mismos, no son independientes, sino que requieren del ser humano para ser sustantivados. En esta misma línea, la doctora Mónica Kagelmacher (2010) afirma que Gervilla entiende el *valor* como cualidad o sentido apetecible del ser, es decir, estados de perfección del cuerpo, más allá de la realidad, que nunca se consiguen del todo. Subrayando el carácter perfectivo e inagotable del valor, Ortega y Mínguez (2001) definen el valor como un modelo ideal de desarrollo personal que intentamos plasmar en nuestra conducta sin llegar a agotar nunca la realización del mismo.

Para Pascual (1991) los valores como ideales actúan como causas finales, es decir, por una parte ponen en marcha la acción del ser humano y, a la vez, la meta que quiere alcanzar una vez puestos los medios adecuados. Por lo tanto, los valores serían finalidades y no medios, y por ello, estimables por sí mismos. En definitiva, los valores “son guías y principios de conducta que dan sentido a la vida hacia la autorrealización, el progreso y el redimensionamiento humano” (García, 1996, p.5 citado en Arana, 1999). Por eso, descubrir los valores sólo es posible a quien mira positivamente el mundo, al que previamente ha comprendido que todo lo que existe “existe por algo y para algo” (Tierno, 1998).

Así pues, si el valor es cualidad inevitable del ser humano, que contribuye a su perfeccionamiento, pues orienta y da sentido a su vida. Estos no entienden de edades, ni de espacios o contextos desde los que de forma exclusiva educar en valores. Los valores se muestran allí donde esté el ser humano. De este modo queremos romper la mitificación de que la educación en valores sólo corresponde a edades tempranas, creyendo que cuando se alcanza la edad adulta el hombre ya está forjado, hecho, constituido, negándole la posibilidad de aprender y de reconstruirse. Según apunta el Ministerio de Educación (2010) y apoyándose en lo dicho por la UNESCO en 2004, el aprendizaje de las competencias, entre las que se encuentra la formación del ser, no está limitado a edades tempranas, sino que tiene que abarcar la vida entera. Pues reconoce que la educación en habilidades para la vida debe estar relacionada íntimamente con el desarrollo humano sostenible al fomentar las capacidades humanas que incluye el desarrollo de conocimientos, actitudes, valores y habilidades para dar cobertura a nuevos desafíos a lo largo de la vida.

La sobreescolarización de los valores a edades tempranas, ha contribuido a alejar esta dimensión humana de los espacios de enseñanza superior. Afortunadamente, el proceso de convergencia europea (Espacio Europeo de Educación Superior EEES) constituye el marco impulsor para cambiar la ley universitaria de 1983 a la Ley Orgánica de Universidades de 2001 y el contexto para una propuesta educativa en valores. En el curriculum universitario se produce un proceso complejo de comunicación entre profesores y estudiantes, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el estudiante asume una posición activa en la apropiación individual de los significados para la construcción de sus valores (González Maura, 2000). De esta forma los contenidos transversales del currículo son concebidos como contenidos culturales relevantes, valiosos y necesarios para la vida y la convivencia, que “configuran de manera especial el modelo de ciudadano que demanda cada sociedad, a través de una

educación en valores que permita a los alumnos sensibilizarse y posicionarse ante los problemas, enjuiciarlos críticamente y actuar con un compromiso libremente asumido”(Martínez, 1995, p.12).

Junto a los cambios estructurales y aquellos que afectan directamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, la declaración de Bolonia (1999) introduce además el concepto de *ciudadanía europea*, tomando conciencia de unos valores compartidos y de la pertenencia de un espacio social y cultural común. Un espacio social y cultural común que ha sido definido por Escámez, Ortega y Martínez (2005), siguiendo a Ortega y Gasset, como una realidad que se produce por la convivencia de los pueblos y de las gentes, anterior a la decisión de los representantes políticos de los Estados que conforman la actual Unión Europea y a cualquier decisión política que pueda articularse en un ordenamiento jurídico, resaltando la contribución de ese espacio europeo común a la potencialización de la libertad, la igualdad, la solidaridad y otros valores morales.

Además de la ciudadanía, la educación en valores en la Universidad pone el énfasis en el desarrollo de la cultura profesional. Los nuevos fenómenos y procesos que la sociedad contemporánea engendra, las interrogantes, expectativas e incertidumbres sobre el futuro de la humanidad, exige una cultura integral en la formación profesional de las futuras generaciones. Es por ello que entre los temas más trascendentes que hoy se analizan en la Educación Superior en el mundo, está el vínculo universidad-sociedad-desarrollo (Arana, 1999).

Ahora bien, la profesionalización implica algo más que el dominio de las habilidades cognitivas. En este sentido coincidimos con lo expuesto por Rivas y Leite (2013) donde se reconoce del siguiente modo que no se puede aprender la profesión desde el pupitre: “La construcción de la identidad (...profesional...) no se inicia en las aulas universitarias sino en las trayectorias escolares vividas e incluso en el bagaje social y cultural”. De ahí emana la necesidad de educar de otra manera, en la que las puertas del aula se impregnen de la reflexión ético-moral de la praxis ciudadana y de las respuestas que se da a las problemáticas sociales, y del mismo modo, se exige de otras formas de evaluar que no acusen sólo de la memoria como fuente de aprendizaje. Al respecto Fernández March (2010) considera esencial el fomento de la autoevaluación orientada al aprendizaje dentro del modelo de formación por competencias en la educación universitaria, además de ser democrática y formativa y dotar al educando de estrategias de desarrollo personal y profesional que posteriormente puede utilizar (en el presente y en el futuro), le ayuda a potenciar su capacidad de crítica; autonomía; le compromete en el proceso de enseñanza; y lo motiva a aprender. Todo esto aumentando su responsabilidad en su propio aprendizaje y su honestidad emitiendo juicios con relación a su desempeño.

En este sentido, se ha de abandonar en educación superior la idea de formar profesionales tecnificados, conocedores de miles de conocimientos pero poco hacendosos en los aspectos vitales. Como asevera Arana (1999) la sociedad requiere de un fortalecimiento de la formación integral de los futuros profesionales y no únicamente de personas adiestradas para la función profesional. Se necesita profesionales motivados y capacitados para desempeñar la actividad laboral de forma apasionada. El reto que se abre a la educación superior como entidad en la que recae la profesionalización inicial, consiste entre otros en despertar el interés por el saber, desarrollar el amor por la profesión, desarrollar la creatividad y el criterio propio. De igual modo, la educación superior debe formar en el diálogo, en la convivencia con el otro, en los valores que favorecen el desarrollo profesional. Pues, “sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza y con fe el uno con el otro, se hacen críticos en la búsqueda común de algo. Solo ahí hay comunicación” (Freire, 1976, p. 104).

Por consiguiente, el proceso de enseñanza- aprendizaje solamente es perdurable si se da a través de la relación entre lo cognitivo y lo afectivo. No cabe duda que el punto de partida es la reflexión en uno mismo, en aquello que me constituye como ser de valores. En este sentido el valor es más que conocimiento, es sentimiento y afectividad en el individuo. La educación en valores se ha de concretar en toda la vida universitaria, concibiéndolo así como un proyecto de vida. De ahí que consideremos esencial fomentar iniciativas como las que aquí exponemos.

3. ANALISIS DE LOS VALORES EN EL ALUMNADO DE PRIMERO DE PEDAGOGIA

Este trabajo se sitúa en el marco de la asignatura de Teoría de la Educación en el grado de Pedagogía. Se trata de una asignatura de fundamentación de primer curso, ubicada en el segundo cuatrimestre, cuyos contenidos versan sobre el concepto de educación y los fundamentos teóricos de los principales retos de la educación en la sociedad del siglo XXI. Se sitúa en el discurso ético como base de la fundamentación teórica de la educación, especialmente en la ética levinasiana.

La finalidad con la que se inicia este estudio es concienciar a los alumnos de pedagogía de la importancia de los valores en la configuración del ser humano. Se trata de un ingrediente indispensable que nos define, nos delimita, nos orienta en lo que somos y lo que hacemos. La moda de los valores como si se tratase de una medalla que se pone y se quita, nos ha sumergido en la hipocresía y superficialidad de los mismos, dejando que estos tengan poco calado en la personalidad. De ahí que estimemos importante que todo educador, antes de aventurarse a educar en valores a cualquier otro colectivo, deba reflexionar sobre los valores que le constituyen, pues difícilmente se puede educar en aquello de lo que se carece.

3.1. Objetivos

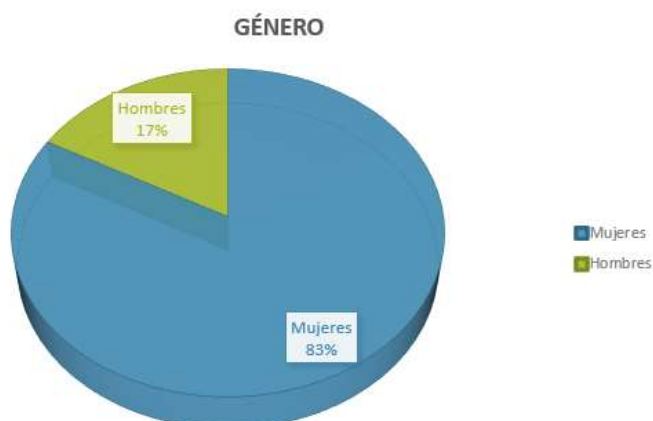
- Concienciar a los alumnos de pedagogía de la importancia de los valores en la configuración del ser humano.
- Conocer la dinámica de la clarificación en valores.
- Identificar los valores que les definen.
- Analizar si las elecciones de los valores se encuentran relacionadas con el género de los alumnos.

3.2. Aspectos metodológicos

Nos encontramos ante un estudio de tipo descriptivo en el que tratamos de identificar el tipo de valores que imperan en el grupo de alumnos de primero de Pedagogía. Para cubrir los objetivos se ha utilizado la técnica de clarificación en valores, concretamente el listado de valores en el que cada uno de los alumnos debía seleccionar un máximo de cinco valores de los 31 que figuraban en la lista (Anexo 1).

Los datos obtenidos han sido introducidos en una matriz estadística empleando el paquete SPSS versión 15.0. Cada uno de los valores del listado ha sido considerado como una variable y se ha registrado la frecuencia de elección de cada uno de los valores. Igualmente, se ha procedido a registrar la opción en la que han sido elegidos, dado que al permitir elegir cinco de ellos nos gustaría saber que valores son los más elegidos en primera opción.

En lo que respecta a la muestra se tratan de alumnos de primera matrícula en la asignatura, ya que este cuestionario se ha pasado durante las clases prácticas de la misma, a la que asisten habitualmente los alumnos que cursan por primera vez la asignatura. Se trata de un alumnado altamente feminizado como se puede comprobar en la siguiente gráfica.



3.3. Resultados

Dado que el alumnado debía escoger los cinco valores que considera que más le define en su construcción personal, cada uno de los valores constituye una variable en sí misma. De ahí que la tabla que se muestra a continuación refleja el porcentaje de elección por parte de los alumnos de cada uno de los valores. Para facilitar su interpretación, los datos han sido ordenados de mayor a menor.

Tabla 1
Porcentaje de elección de los valores por los alumnos de primero de Pedagogía

Valor	Porcentaje de elección	Valor	Porcentaje de elección
Amistad	63,7	Autorespeto	12,6
Igualdad	34,8	Sencillez	11,11
Felicidad	32,6	Valentía	8,1
Justicia	31,9	Otro	6,7
Libertad	30,4	Autonomía	4,4
Responsabilidad	28,9	Compasión	3,7
Humildad	28,1	Ordenado	3,7
Solidaridad	27,4	Prudencia	3,0
Honradez	25,2	Creatividad	3,0
Alegría	24,4	Gratitud	3,0
Tolerancia	23	Competente	3,0
Diálogo	17,8	Placer	2,2
Fidelidad	17,8	Inteligencia	2,2
Generosidad	16,3	Obediencia	1,5
Buen Humor	14,8	Autodisciplinado	1,5
Paz	12,6	Reconocimiento Social	0,7

De manera que, el valor más elegido por los alumnos ha sido sin lugar a dudas la *amistad*, pues el 63,7% del alumnado matriculado en primer curso del Grado de Pedagogía, lo ha incluido entre sus cinco elecciones. Somos conscientes de que el hecho de encontrarse iniciando una nueva andadura académica, con un grupo nuevo y sustancialmente más numeroso, son algunos aspectos que inciden en la relevancia de esta elección. Pero en cualquier caso, la amistad es un valor con un alto componente social, lo que refleja la necesidad del ser humano del encuentro con el otro.

El valor de la *igualdad* ha sido elegido por algo más de un tercio del alumnado, siendo este uno de los valores más aclamados en el debate social existente. Vivimos en una sociedad multicultural, heterogénea en múltiples aspectos (de género, económicos, culturales, etnias, generacionales,...) que reivindica constantemente la necesidad de garantizar la igualdad, no solo como derecho, sino como modelo vital. Encontramos pues “un afán educativo a favor de la igualdad desde la idea de que mujeres y hombres tienen derecho a ser diferentes sin que de ello se derive menosprecio, discriminación u opresión por razón de sexo, clase social, raza, etnia o creencia” (González Rodríguez y Lomas, 2002, p.10).

Como en cualquier otro valor, cabe el riesgo de reducir su relevancia a la apariencia, al discurso y no a la realidad. La hipocresía de los valores es el principal de sus peligros, especialmente en valores como la igualdad que están tan claramente definidos su deseabilidad en la sociedad. Sin embargo, y empleamos el símil de la estructura del árbol de Ruíz Carbonell (2010) en la que las raíces serían el equivalente a los valores, creencias y estereotipos existentes en la sociedad; el tronco, englobaría las leyes, normas, instituciones y reglamentos que procuran la cobertura de los derechos de la ciudadanía; y las hojas serían su plasmación, mediante las prácticas, para subrayar la importancia de los valores en la configuración del ser humano, ya que si las raíces están dañadas el árbol quedaría putrefacto.

Los siguientes valores más elegidos por el alumnado han sido los de *felicidad*, *justicia* y *libertad*, con un 32, 6%, 31, 9% y 30, 4% respectivamente, por lo que la diferencia porcentual

entre ellos es mínima. Si consideramos que el grado de felicidad de los individuos representa cierto estado de bienestar, si no material al menos emocional y que el entorno interpersonal de los individuos influye en ambos (Durkheim, 1979), se puede deducir que el grado de felicidad aumente con el número de personas que forman el entorno social inmediato y la fuerza con que esas relaciones o vínculos se producen (Requena, 1994). En la investigación llevada a cabo por Requena (1994) en la Universidad de Málaga, se ha relacionado, a través de datos obtenidos en el CIREs, la variable felicidad con el tamaño de la red, el número de amigos y otras relaciones sociales consideradas relevantes para el entorno interpersonal, concluyendo que hay relación entre las variables reticulares y la felicidad de los sujetos. Por consiguiente, los amigos se muestran como una relación necesaria para obtener cierto grado de felicidad.

No obstante, estos tres valores se han considerados esenciales en cualquier Estado, el cuál ha de velar por garantizar la justicia a sus ciudadanos y respetar su libertad y como consecuencia de ambas se proporciona el bienestar de la ciudadanía. Esta curiosa relación ha sido tradicionalmente expuesta por Robespierre (2005) de la siguiente manera:

“¡El hombre ha nacido para la felicidad y para la libertad y en todas partes es esclavo e infeliz! ¡La sociedad tiene como fin la conservación de sus derechos y la perfección de su ser; y por todas partes la sociedad lo degrada y lo oprime”.

No obstante, para que la libertad sea respetada debe ser generalizada y extensible a toda la ciudadanía. Las sociedades democráticas existen para que los derechos sean garantizados, para que haya justicia. Asimismo, cuando en una sociedad existe justicia y libertad, la felicidad de los hombres está, en cierto modo, garantizada.

Por el contrario, si atendemos al final de la tabla podemos encontrar aglutinados aquellos valores que han sido mínimamente escogidos por los alumnos, y podremos observar que el *reconocimiento social* ha sido el valor menos elegido por el alumnado (0,7 %). Nuestra identidad es definida fundamentalmente por otros, en particular por aquellos que arrojan el poder de otorgar reconocimientos legítimos desde una posición dominante. En una situación de no- reconocimiento, en el caso de que fuéramos, no solamente desconocidos y totalmente ignorados, sino también eludidos, desaprobados y despreciados, sentiríamos que nos están negando toda existencia social. (Gall, 2007).

Si analizamos este dato desde la perspectiva de Fraser (2008) quien defiende que la justicia dentro de las sociedades democráticas lleva implícito el reconocimiento social propio y de los demás como parte de la ciudadanía, resulta extraño que la justicia haya sobresalido entre los más elegidos y el reconocimiento entre los menos elegidos. Defiende el reconocimiento social de las capacidades y derechos como una de las posibles soluciones para combatir la injusticia social a pesar de que fomente batallas acerca del multiculturalismo, el género o la sexualidad, entre otras, todo ello en pro de reconocer socialmente los derechos de todos los ciudadanos.

A continuación le sigue entre los menos elegidos el ser *autodisciplinado*, lo que implica que una minoría del alumnado se reconoce como una persona con fuerza de voluntad, con capacidad de sacrificarse aunque esto le suponga tener que dejar de hacer algo placentero. La relevancia de este valor en el contexto escolar ha sido puesta de manifiesto por de la Barrera et al. (2006) así, “no basta ser capaz para lograr buenos resultados, también se hace necesario (...) estar dispuestos a realizar ciertos sacrificios para tal fin” (Discusiones finales, parra. 3). La enseñanza de la autodisciplina supone mostrar a los alumnos cómo controlar sus propias acciones, desarrollando competencias necesarias para organizar y regular la conducta de acuerdo con las exigencias de los ambientes y situaciones escolares (Knapczyk, 2008). Sin embargo, la autodisciplina se ha considerado por muchos docentes en el sistema educativo tradicional como un adoctrinamiento y no se ha tenido en cuenta la esencia de la misma. Por consiguiente, el alumnado ha podido obviar este valor de igual modo lo hicieron sus docentes en la etapa de la escolaridad obligatoria.

Del mismo modo, un mínimo porcentaje del alumnado ha contemplado la *obediencia* entre los cinco primeros valores que le define. Este valor implica reconocer que como persona tiene un papel subordinado de su voluntad a una autoridad o que acata instrucciones cumpliendo una demanda o absteniéndose a algo que alguien le prohíbe. Si para las teorías de la socialización

de Durkheim es esencial, en la actualidad está adquiriendo connotaciones negativas derivadas fundamentalmente del adoctrinamiento, vinculación, condicionamiento o cualquier otra forma de perversión del concepto de educación. En el presente nos encontramos con el auge de los valores democráticos en la escuela que tengan que ver con la negociación, acuerdo, participación, cooperación, interrelación personal, etc.

No cabe duda, que el adoctrinamiento es la permanente sombra que amenaza las materias sociales y humanistas y ciertamente debe ser vigilada por toda la comunidad educativa, incluso con la fuerza de la ley, ya que es la negación misma de la relación educativa. Tan radical es su perversión que corrompe tanto la asignatura de ciudadanía como cualquier otra materia formativa, incluida la religión. Los valores que derivan tanto de la fe como de la razón se proponen como algo valioso que resulta razonable y bueno. Tanto es así, que su descubrimiento es progresivo mientras el alumno se acerca a la realidad, se deja hablar por los otros, se abre a la profundidad de lo real y se escucha el propio corazón. No desciende como un rayo por la simple lectura de la Constitución o de la Biblia (García Roca, 2007, p.7)

Apoyándonos en Bauman y Tester (2001) admitimos que reconocer la no neutralidad de la educación no lleva implícito la manipulación o adoctrinamiento del otro. Existen otras prácticas educativas que respetan el criterio de contenido, forma, uso y equilibrio del que nos hablaba Esteve (2010) y que contribuyen a su proceso de humanización. Cualquier institución educativa, incluida la universidad, tiene la obligación de promover prácticas pedagógicas que despierten el interés por parte de los alumnos y alumnas por desarrollar su potencial humano. Es la pedagogía crítica la que proponen a desarrollar dentro de la educación superior como solución para hacer frente al carácter no neutral de la educación.

Finalmente, el valor de la inteligencia y el del placer han sido elegidos por el 2,2% de los estudiantes. Respecto a la *inteligencia* resulta sorprendente que a pesar de encontrarnos en un contexto académico haya sido escasamente escogido. El desencanto de la razón propia de la postmodernidad y la diversificación de este concepto (inteligencias múltiples, el reconocimiento de distintos dominios de la inteligencia) ha contribuido al descenso de este valor en la escala de las nuevas generaciones.

Por su parte, el *placer* entendido no como hedonismo, sino como el entusiasmo y pasión necesarios para hacer de la educación un acto de amor, es esencial en la formación del pedagogo. Tal y como apunta Assmann (2002), la tarea de educar está unida a la de seducción. El pedagogo debe deshacer toda resistencia al placer del conocimiento y sumergir a los educandos en el gozo de aprender. Tampoco podemos olvidar que el placer está íntimamente relacionado con la felicidad, siendo este último valor el tercer más elegido.

A continuación, se muestran en la tabla 2, los porcentajes de elección de los alumnos atendiendo al orden en el que han sido elegidos. Si se observa detenidamente, se puede comprobar que el valor de la amistad obtiene los porcentajes más elevados en primera, segunda y quinta opción, y en tercera y cuarta opción alcanza el segundo porcentaje más elevado. Por tanto se trata de un valor que se sitúa en todas las opciones entre los dos más elegidos. El valor más elegido en tercera opción ha sido la solidaridad, mientras que en cuarta opción sobresale el valor de la justicia.

Lamentablemente, la tabla deja ver con total claridad que hay valores como el ser competente que solo ha sido contemplado una vez y como quinta opción, o el reconocimiento social que solo aparece contemplado en primera opción, y el ser autodisciplinado en segunda opción. Estos valores de corte social se encuentran estrechamente vinculados junto a la inteligencia que ha sido elegida en tercera y quinta opción, al contexto escolar-académico. Sin embargo, resultados de diversos estudios como a los que se llegan tras una investigación realizada en la Universidad de Huelva (2004), vinculan el ser competente con la capacidad de adaptación a los cambios vertiginosos de nuestra sociedad, ya que requiere rapidez de reacción para el análisis de los mismos y su posterior adaptación. Siendo esencial favorecer la autoformación y el aprendizaje permanente.

González Maura (2002) afirma que ser competente implica una configuración psicológica

compleja debido a que incluye en su estructura componentes de orden motivacional e intelectual que se integran en diferentes niveles de desarrollo funcional en la regulación de la actuación profesional del sujeto. Sin embargo, la escuela, anclada en viejas tradiciones, ha obviado este valor, pues no se ha preocupado de que el alumnado sea competente sino de que esté cualificado. Por ello, podemos deducir que el alumnado ha menospreciado, en cierto modo, este valor porque no ha sido educado en la creencia de la importancia de ser competente. Actualmente podemos observar que se están planteando nuevos paradigmas educativos basados en competencias, pues “estudiar no es solo un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas” (Freire, 1984, p.3).

Tabla 2
Porcentaje de los valores según el orden de elección

VALORES	Porcentaje 1 opción	Porcentaje 2 opción	Porcentaje 3 opción	Porcentaje 4 opción	Porcentaje 5 opción
Responsabilidad	18,5	3,0	2,2	3,7	2,2
Tolerancia	8,1	4,4	4,4	3,0	3,0
Paz	5,9	2,2	0,7	0,7	3,0
Igualdad	8,1	12,6	4,4	5,2	4,4
Libertad	8,1	5,2	2,2	8,9	5,2
Felicidad	10,4	11,1	3,7	3,7	3,7
Placer	-	1,5	0,7	-	-
Autorespeto	3,7	2,2	2,2	2,2	1,5
Reconocimiento social	0,7	-	-	-	-
Amistad	19,3	14,1	9,6	8,9	11,9
Prudencia	-	-	2,2	0,7	-
Valentía	0,7	3,0	0,7	2,2	1,5
Honradez	-	5,2	5,9	6,7	6,7
Obediencia	0,7	-	0,7	-	-
Creatividad	0,7	-	-	0,7	1,5
Alegría	3,0	5,2	5,9	5,9	4,4
Autonomía	-	0,7	2,2	-	1,5
Solidaridad	-	4,4	11,11	8,9	3,0
Diálogo	0,7	3,7	3,0	4,4	5,9
Fidelidad	3,0	4,4	5,9	2,2	3,0
Justicia	0,7	4,4	8,1	11,9	6,7
Generosidad	0,7	1,5	5,2	4,4	4,4
Compasión	0,7	-	-	1,5	1,5
Gratitud	-	-	-	0,7	2,2
Humildad	1,5	5,2	7,4	7,4	6,7
Sencillez	0,7	0,7	5,2	1,5	3,0
Buen humor	1,5	0,7	4,4	3,0	5,2
Inteligencia	-	-	1,5	-	0,7
Ordenado	-	2,2	-	-	1,5
Autodisciplinado	-	1,5	-	-	-
Competente	-	-	-	-	3,0

Otro	2,2	0,7	-	1,5	3,0
------	-----	-----	---	-----	-----

Para finalizar, se ha procedido a comprobar si existe diferencias estadísticamente significativas entre la elección de los valores y el género de los alumnos. En este sentido, tras aplicar la prueba de normalidad se estima necesario el uso de estadística no paramétrica, en concreto hemos empleado el estadístico de contraste u de Mann-Whitney porque estamos ante una variable dicotómica, encontrando que existe relación significativa entre el género y las elecciones de los valores paz y justicia, tal y como se muestra en la tabla 3. Atendiendo al rango promedio, las mujeres suelen incluir de forma significativa en mayor medida que los hombres la paz entre sus elecciones, mientras que los hombres reivindican más en sus elecciones la justicia que las mujeres.

Tabla 3
Significación de los valores según el género

	Paz	Justicia
U de Mann-Whitney	1078,500	996,000
W de Wilcoxon	1354,500	7324,000
Z	-2,134	-2,118
Sig. asintót. (bilateral)	,033	,034

	Género	N	Rango Promedio	Suma de rangos
PAZ	Mujer	112	69,87	7825,50
	Hombre	23	58,89	1354,50
	Total	135		
JUSTICIA	Mujer	112	65,39	7324,00
	Hombre	23	80,70	1856,00
	Total	135		

4. CONCLUSIONES

Para finalizar este trabajo se han recogido las conclusiones atendiendo a los objetivos iniciales. Respecto al objetivo de concienciar a los alumnos de pedagogía de la importancia de los valores en la configuración del ser humano, se han desarrollado un total de 10 prácticas a lo largo de la asignatura que tienen como finalidad el trabajo de los valores, así como un tema sobre la educación en valores. También 5 temas que analizan diversas temáticas y contextos desde la perspectiva de los valores ético-morales (educación moral, educación ambiental, educación familiar, educación intercultural y educación para la ciudadanía). Concretamente las prácticas desarrolladas han sido:

- Concepto de educación.
- Contextos de educación formal, no formal e informal.
- Técnicas de educación en valores.
- Estudio de casos sobre valores.
- Visionado de películas vinculadas a valores.
- Los valores a través de la música.
- Los dilemas morales.
- La imagen de los inmigrantes en la prensa.
- La fotopalabra y frase mural como recurso de sensibilización ambiental.
- La gestión de los conflictos. Conducta pasiva, activa y asertiva.

A lo largo de toda la asignatura de 7,5 créditos que cubre el segundo cuatrimestre de primero de Pedagogía se ha podido concienciar al alumnado de la importancia de los valores, no solo como contenido a trabajar en esta asignatura, sino desde un enfoque transversal. Enfoque que se le muestra al mismo y que trata de considerar a los valores dentro de la base del resto de asignaturas de la titulación, los cuales le acompañarán en su trayectoria profesional

independientemente del contexto laboral en el que se desenvuelva.

Por otra parte, respecto al objetivo de conocer la dinámica de la clarificación en valores, el alumnado ha desarrollado una práctica en la que se le ha pedido que realice cuatro actividades. En la primera ha tenido que seleccionar individualmente cinco valores que considerara más importantes por identificarse con ellos, de un listado de treinta y uno que se le ha ofrecido, pudiendo elegir otros que no estuvieran recogidos en la lista. Posteriormente, en grupo, ha tenido que exponer estos cinco valores seleccionados con el objeto de llegar a acuerdos para determinar cuáles son los cinco valores más importantes en el grupo. En el tercer ejercicio se trató de analizar el propio grupo el proceso de consenso al que llegó en la actividad anterior, resaltando los aspectos positivos y las dificultades encontradas en el mismo. Por último y de nuevo en grupo, todos los grupos propusieron una frase inacabada para al menos diez de los valores que figuraban en la lista ofrecida.

En relación al objetivo de identificar los valores que les definen, se puede comprobar que los resultados obtenidos evidencian que se mueven por valores sociales y ético-morales en sus elecciones, y en menor medida por los valores vinculados al estudio y a procesos de enseñanza aprendizaje más tradicionales. Asimismo, en lo que respecta al objetivo de analizar si las elecciones de los valores se encuentran relacionadas con el género del alumnado, es evidente que los valores en principio no tienen género y que tan solo en dos ocasiones había diferencias significativas.

Para finalizar nos gustaría señalar, que someter a un examen crítico los valores que influyen en nuestra conducta y nuestras preferencias, es tarea irrenunciable de todo hombre culto (Fronzizi, 1995). Por ello estimamos deseable este tipo de iniciativas que favorecen la reflexión de los valores en los alumnos de un contexto de educación superior.

Creemos que el modo de vivir la universidad se encuentra mediado por el grado vocacional en la titulación cursada, de tal manera, que aquellos que están estudiando sus primeras elecciones profesionales muestran actitudes y valores que favorecen el estudio, que aquellos que se han visto limitados en sus opciones por las calificaciones de entrada. Está contrastado científicamente que “el perfil vocacional se corresponde coherentemente con el número de fracasos: estudios menos deseados presentan mayores porcentajes de suspensos y viceversa” (Infante et al., 2000, p.516), pues no se encuentra solamente interrelacionado con el rendimiento académico y la motivación, sino también con el esfuerzo y el afán de superación. Desafortunadamente, siempre comienzo preguntando a mis alumnos cuántos de ellos eligieron pedagogía en primera opción, para ver como tímidamente alza su mano dos o tres de los sesenta o setenta que allí se encuentran.

REFERENCIAS

- Álvaro, J.L. (2003). Psicología Social de los Valores Humanos: Desarrollos Teóricos, Metodológicos y Aplicados. *Revista iberoamericana de Psicología*. 37(1), 171-176.
- Arana, M. (1999). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Pedagogía Universitaria*. 4(3); 1-30.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente* (Vol. 90). Barcelona: Narcea Ediciones.
- Barba, B. (2005). Una búsqueda para reconstruir la convivencia. *Educación y valores*. 10(24); 9-14.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. y Tester, K. (2002). *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Polonia: Paidós Iberica.

- Coderch, J. (2004). La personalidad narcisista de nuestro tiempo. *Temas de psicoanálisis*. Obtenido de: http://www.agorarelacional.es/Portals/0/Documentacion/JCoderch/Coderch_2004_La%20personalidad%20Narcisista%20de%20nuestro%20tiempo.pdf
- De la Barrera, M.L., Donolo, D.S., y Rinaudo, M.C. (junio, 2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, IX (22), 110-121.
- Díaz, A. (2005). La educación en valores: Avatares del curriculum formal, oculto y los temas transversales. *Revista electrónica de Investigación Educativa*. 8(21).
- Durkheim, E. (1979). *Educación y sociología*. Bogotá: Linotippo
- Escámez, J., Ortega, P., y Martínez, M. (2005). Los valores de la educación en el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior (165-198). *El Espacio Europeo De Educación Superior*. Valencia: Universidad Politécnica De Valencia.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación, un compromiso con la memoria: un libro para educar en libertad*. Barcelona: Octaedro.
- Fabelo, J. (1989). *Práctica, conocimiento y valoración*. Ed. Ciencias Sociales: La Habana.
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34.
- Freire, P. (1984). *Importancia de leer y el proceso de liberación*. España: Siglo XXI.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.
- Frondizi, R. (1995). *Introducción a la axiología*. Obtenido desde <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38628.pdf>
- Gall, O. (2007). *Racismo, mestizaje y modernidad. Visiones desde latitudes diversas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- García, R. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Obtenido desde http://www.ciudadredonda.org/admin/upload/files/1cr_t_adjuntos_239.pdf
- GETS. (2008). *Tendencias de cambio de las identidades y valores de la juventud en España 1995-2007* [Monografía]. Obtenido desde issuu.
- González, A. y Lomas, C. (2002). *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: GRAÓ.
- González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente?. Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación superior*. 22(1), 45-53.
- Infante, E., Marín, M. y Troyano, Y. (2000). El fracaso académico en la universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (3), 506-517.
- Kagelmacher, M. (2010). Los valores educativos en la postmodernidad: una propuesta desde la filosofía de la educación de Octavi Fullat. (Tesis inédita de doctorado, Universidad de Ramón Llull). Obtenido desde: <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/32194/TESIS%20FINAL.pdf?sequence=1>
- Knapczyk, D. (2008). *Guía de Autodisciplina. Cómo transformar los problemas de conducta en objetivos de autodisciplina*. Madrid: Narcea.
- Marina, J.A. (2010). La transición a la vida activa. *Revista de educación*, (351), 49-73
- Martínez, M.J. (1995). *Los temas transversales*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

- Pascual, A. (1991). "Valores tradicionales, nuevos valores y educación en España", en Muñoz- repiso, M., Valle, J. y Villalaín J. (eds.). *Educación y valores en España*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Requena, F. (1994). Redes de amistad, felicidad y familia. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, (66): 73- 89.
- Rivas Flores, J. I. y Leite Méndez, A. E. (2013). Aprender la profesión desde el pupitre. *Cuadernos de pedagogía*, (436), 34-37.
- Ruíz, R. (2010). El principio de igualdad entre hombres y mujeres. Del Ámbito público al ámbito jurídico- familiar. (Tesis inédita de doctorado, Universidad de Murcia).Obtenido desde: <http://www.tdx.cat/handle/10803/10750>
- Robespierre. (2005). *Por la felicidad y por la libertad*. España: El viejo topo.
- Tierno, B. (1998). *Valores humanos*. Madrid: Taller de editores.
- Vargas A., Pelayo Y., Moreno M.J., y Marín P. (2004). Los valores en el trabajo y en la educación superior. Universidad de Huelva (Facultad de Ciencias del Trabajo). Huelva. Obtenido desde: http://www.uhu.es/alfonso_vargas/archivos/VALORES%20PERSONALES%20CC%20TRABAJO%202003-2004.pdf

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD: REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

MsC. Patricia Sánchez Cabeza.

Psicóloga educativa, de la Universidad Técnica de Babahoyo, Ecuador.

Resumen

La orientación educativa en se ha convertido en un proceso implícito en las practicas pedagógicas en todos los niveles de educación en los últimos años. Sin embargo, aún no existe consenso acerca la manera en que deberá incluirse este proceso en las prácticas educativas en la Universidad, convirtiéndose en un desafío sobre todo de los directivos y profesores. La reflexión acerca de la importancia que tiene este proceso en la actual reforma educativa, que lleva a cabo la Educación Superior en Ecuador, sirvió de base para identificar las concepciones que desde el punto de vista práctico poseen los profesores universitarios y así como proponer las consideraciones acerca del procedimiento para implementar este proceso. Se toma como referencia el estudio empírico realizado en el marco de un Proyecto de investigación que se lleva a cabo en la Universidad Técnica de Babahoyo realizada en el marco de un proyecto. El trabajo pretende abrir el debate en cuanto a estructuras, funciones y perfil del docente universitario para ejercer desde sus prácticas cotidianas la orientación de los estudiantes que se forman en las instituciones de Educación Superior.

Palabras claves: orientación educativa, universidad, docente universitario.

Introducción

El sistema educativo en todo el mundo se encuentra inmerso en un proceso de reconceptualización que tiende a privilegiar el desarrollo humano, pues se asume el compromiso de contribuir a formación de ciudadanos que posean conocimientos científicos y tecnológicos necesarios pero que, además, puedan alcanzar el bienestar y comprometerse con la solución de problemas que enfrenta la vida a nivel social.

En este empeño, en todo el mundo llevan a cabo políticas y prácticas asociadas a prevenir, brindar apoyo para que todas las personas pueden insertarse en los procesos educativos y superar los conflictos que promueven el avance científico técnico de carácter interdisciplinar, asociado a la producción y utilización de la información y del conocimiento en las diferentes áreas de la actividad laboral. Esta situación ha colocado en el centro de la atención las prácticas de orientación educativa.

En América Latina, estos retos asumidos por la Educación Superior para el siglo XXI, condicionó que, desde fines del siglo XX, se promovieran debates en los que se identificó la orientación educativa como un servicio profesional especializado que podía insertarse dentro de los programas de formación inicial y permanente. En este marco, también proliferó la tendencia a integrar la orientación a los procesos didácticos responsabilizando al docente con estas prácticas, pero, al considerar la importancia de la unidad de los instructivo y educativo.

Las decisiones más concurrentes están asociadas a la definición de que, con independencia de una u otra tendencia, en las instituciones universitarias se ofrecen servicios de orientación sobre todo dirigida a estudiantes en situaciones de desventaja social o con conflictos interrelacionar y problemas de aprendizaje. Asimismo, se exige que los docentes, para contribuir con esta exigencia deban cumplir la función orientadora desde el proceso de enseñanza aprendizaje que dirigen -y desde todas las influencias en las que se identifica como protagonista o participantes- se conviertan en guía orientadora de sus estudiantes y de los demás colegas.

Sin embargo, perplejidad ante los requisitos metodológicos de la orientación como tipo de actividad, que consideran especializado, han provocado cierto rechazo a estas políticas, aun cuando en las aulas, los profesores realizan acciones que vislumbran su identificación con este tema. En estos años los profesores universitarios, no escapan a esta situación. Por lo general reconocen sentirse atrapados entre sus concepciones, las normativas y los que hasta ahora han realizado de manera espontaneas e insisten en declarar su interés y posibilidades de cumplir esta tarea.

Esta situación, llevo a que los gremios académicos y especializados de las facultades de Psicología o de los departamentos de Bienestar Estudiantil de las universidades ecuatorianas, protagonicen acciones para elevar la efectividad de la tarea orientadora de los docentes y puedan gestar la apertura de espacio, para promover el interés por la Orientación Educativa. A

esto se une la responsabilidad incluida como una emergencia, la necesidad de precisar los aspectos teórico-prácticos que permita un abordaje de la actividad orientadora.

Un buen comienzo para la Universidad Técnica de Babahoyo en la provincia Los Ríos ha sido la apertura de un proyecto de investigación que, conciliado con los propios docentes, tiende en un primer momento a explorar concepciones prácticas, bajo la idea de que, sin una adecuada base teórica, los profesores de las diferentes carreras en las universidades realizan orientación educativa, lo cual no desmerita, ni obvia la necesidad de prepararse en los elementos epistémicos que fundamentan la orientación educativa como una función del docente.

Las preocupaciones al respecto ha llevado a que muchos docentes realicen estudios de posgrado en el área de la psicología y la orientación educativa, bajo fundamento y toma de conciencia de la unidad que existe entre estas actividades y la necesidad de ampliar el conocimiento acerca de los espacios y recursos que deben ser implementados en las prácticas pedagógicas.

En este trabajo se exponen las ideas que en un estudio preliminar se asumen como referente para determinar la posición que se defiende y que sirve de marco del proyecto que se ha concebido como programa de trabajo de un equipo interdisciplinar, conformado desde la unidad de intereses y el compromiso de participar con los recursos disponibles en el proceso de reconceptualización y cambio que se viene generando en las Universidades ecuatorianas en el marco de la Educación Superior Latinoamérica.

Desarrollo

Conceptualización: aproximación necesaria

La orientación, debe ser considerada como parte del proceso educativo, es concebida como un indicador de calidad y del buen funcionamiento de los sistemas educativos por autores como: Echeverría, Figuera, y Gallego (1996), Rodríguez (1997), De Miguel (1997), Vidal (1999), Álvarez (2000). Su integración en los niveles educativos es un hecho regulado en la educación primaria y secundaria; en cambio en la enseñanza universitaria su necesidad no ha resultado tan evidente.

Entre otras razones, esta posición se justifica en el predominio de la creencia de que la autonomía y madurez del estudiante universitario en la toma de decisiones debe ser respetado y que las universidades deben enfocarse a transmitir conocimiento científico tecnológico necesario en la actividad profesional.

Para entender el proceso de orientación, sus funciones y el modo de aplicarla es necesario reconocer que, desde el comienzo, estos son imprecisos, problemáticos y, con frecuencia, contradictorios, lo que ha llevado a diversos enfoques. En principio se concibe como proceso que ayuda a la persona a tomar decisiones, como forma de asesorar al individuo para la resolución de problemas personales y/o sociales, como sistema o modelo de intervención que brinda asistencia al sujeto ante los conflictos que se le presentan y, más recientemente, se le identifica como eje transversal del currículo, presente en los actos que emprende el docente en el contexto escolar y extraescolar (Bisquerra y Álvarez, 1998).

Se aprecia así que la orientación educativa ha evolucionado desde un modelo clínico, centrado en el sujeto y menos atento a las circunstancias, hacia un modelo psicopedagógico, en el cual se implica toda la comunidad educativa (padres, profesores, alumnos) hasta llegar a un modelo socio-psicopedagógico en el que también ha de estar presente la sociedad.

Así pues, la orientación ha evolucionado desde una actividad básicamente diagnóstica a un enfoque más amplio, rico y comprensivo, procesual y diferencial, que se ajusta a las distintas etapas de desarrollo del individuo. De una orientación de tipo remedial como respuesta a las demandas sociales de la época, a una de tipo preventivo, destinada a influir sobre contextos sociales más amplios y a facilitar el desarrollo integral de la persona. De unos orígenes extraescolares y de carácter no educativo, a identificarse con la educación misma al considerar la como un proceso integrado al currículo.

En este sentido, la orientación se concibe como conjunto de estrategias de ayuda, de apoyo que sirven de guía en el proceso de formación y desarrollo de la personalidad, favorece la solución de problemas y prepara a los sujetos para la acción transformadora partiendo de una intervención que va a influir en los propósitos, los métodos y los agentes educativos al realizar su actividad (Rodríguez y otros, 1993 y Álvarez y Bisquerra, 1997).

En este marco hay que considerar que la diversidad y complejidad de la realidad que cada persona vive, ha establecido la inoperatividad de las soluciones basadas en recetas específicas y ha dado paso a un modelo de intervención basada en la praxis orientadora desde la cual se reconceptualizan y reflexiona acerca de los objetivos, metas y vías para lograr los propósitos

que justifican las decisiones y modos de actuación de las personas ante la vida (Sánchez, 2008)

Esta situación ha llevado a modificar los enfoques, estrategias y modernizar los recursos que le sirven de soporte a la Orientación, contribuyendo con ello a concebir el proceso más ajustado a la realidad sociocultural de las personas a lo largo de la vida con énfasis en las intervenciones que deben realizarse durante los períodos de escolarización

Desde esta perspectiva también se advierte que la Orientación, como campo de acción ha modificado el objetivo para el cual fue concebida, también ha sido incluida – absorbida- por otras actividades profesionales: el trabajo comunitario, la atención a la familia hasta convertirse como una herramienta pedagógica que permitía asegurar la selección adecuada de los estudios profesionales la atención a la diversidad, lo cual ha llevado a considerar la orientación como un desafío propio de los procesos educativos institucionales (González, 2004).

En el siglo XXI, la orientación debe ser entendida en el sentido más amplio posible, y no ceñirla a un contexto y momento determinado, sino contemplarla desde una perspectiva holística, comprensiva, ecológica y crítica y, en este sentido la definimos como un “proceso de acción continuo, dinámico, integral e integrador, dirigido a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos a lo largo del ciclo vital, y con un carácter fundamentalmente social y educativo ” (Martínez, 2002: 24). Desde esta concepción entendemos que la orientación no sólo es un proceso de ayuda que interviene ocasionalmente, sino más bien como un proceso de mediación, canalización, a lo largo de la vida.

La orientación así concebida un servicio de asesoramiento, consejería, evaluación de dirigida a desarrollar las capacidades de adoptar decisiones educativas, vinculadas a la formación y el empleo, es decir a gestionar el aprendizaje y la trayectoria individual de sus vidas en las que se adquieren y se utilizan competencias.

Por tanto, la orientación adquiere la condición de ser una actividad permanente que contribuye al logro de los objetivos de desarrollo y mejoramiento de la eficacia de la inversión en educación y de desarrollo del capital humano. La orientación eficaz desempeña una misión fundamental para fomentar la inclusión social, la equidad social, la igualdad entre los sexos y una ciudadanía activa fomentando y apoyando la participación de las personas en la educación y en su formación con un sentido realista y lleno de sentido.

Estas motivaciones permiten dibujar una orientación a lo largo y ancho de la vida, puesto que ésta debe desarrollarse no sólo en el contexto educativo o escolar sino también, de forma primordial, en el escenario comunitario y en el productivo. La orientación en el contexto de la formación a lo largo de la vida tiene que apostar por un modelo integral y comprensivo y desterrar su uso exclusivo en momentos puntuales o restringidos a un número reducido de colectivos, para poder hablar de orientación de calidad y también de equidad (Sánchez, 2008).

Luego, la orientación como un proceso continuo y dinámico, en el que la acción orientadora facilita ayudas esenciales para la transformación o el cambio del el contexto o realidad. Desde la orientación, la persona debe actuar como agente de cambio; ser capaz de crear conocimientos y acciones a partir de su experiencia, decidir en función de ellas y emprender acciones colectivas que permitan la transformación de la realidad, facilitando su desarrollo personal e integral, a través de su proyecto profesional y de vida.

Se asume entonces que la orientación es integral e integradora, porque en ella se incluyen todos los aspectos, facetas y dimensiones que mediatizan e influyen de forma consciente e inconsciente en la adquisición y desarrollo de habilidades de competencias, roles y funciones necesarias para que, de forma integradora, se posibilite el cambio, favoreciendo el conocimiento de sí mismo, así como su desarrollo personal y social, lo que sólo puede conseguirse desde un modelo que sea comprensivo y coherente con dicho carácter multidimensional.

La orientación debe dirigirse a todas las personas, y no sólo a aquellas con problemas, dificultades o hándicaps, porque la orientación es y debe ser para todos, es un proceso grupal, colectivo, fundamentalmente proactivo, anticipador, aunque eventualmente pueda tener un carácter asistencial o terapéutico, y en todos los contextos, marcos y escenarios en que se desenvuelve la persona, desarrollando distintos aprendizajes. Es por ello que se considera la orientación como un proceso colaborativo, cooperativa, ecológica y crítica.

De manera particular la orientación en la escuela hoy marca pautas también ambiguas. Por un lado, se ha instaurado el servicio de consejería como un recurso vital para el funcionamiento y la calidad de la educación escolarizada. En este caso grupos de especialistas –psicólogos educativos o especialistas en orientación- actúan como mediadores de conflictos, facilitadores de proceso de negociación y búsqueda de solución a los problemas y situaciones que

presentan los sujetos que interviene en el proceso educativo del estudiante: profesores, directivos, padres y los propios estudiantes.

Bajo esta idea el psicólogo educativo que se desempeña en los departamentos de Consejería estudiantil en el sistema educativo nacionales asumen una responsabilidad social importante que rebasa los espacios de la institución escolar y redimensiona su influencia al considerar que, esta es esencial para lograr una valorización del conocimiento, para concretar el ejercicio de los derechos y la participación en la construcción de un país soberano.

En consecuencia, se ha declarado que es preciso ayudar a las personas a comprender los cambios y exigencias educativas planteadas por la sociedad. Se asume que es necesario disponer de espacios y oportunidad para ofrecer este tipo de servicio o actividades lo cual se constituye en un eje estratégico para lograr el desarrollo educativo.

Estas prerrogativas se refrendan en la Ley orgánica de educación intercultural del Ecuador al declarar que los estudiantes tienen derecho a recibir gratuitamente servicios de carácter social, psicológico y de atención integral de salud en sus circuitos educativos; se establece la apertura y funcionamiento del departamento de consejería estudiantil y se declara que el psicólogo y orientador encargado deberá ofrecer una atención integral de los estudiantes en proceso de formación y apoyar la gestión de todos los miembros de la comunidad educativa. De este modo la responsabilidad del psicólogo educativo, está asociada al aseguramiento de la calidad de las intervenciones de todos los que participan en la oferta educativa.

Unido a esta posición en América Latina también se viene discutiendo con fuerza, que la orientación educativa es un saber que deberá formar parte del marco de desempeño del docente y se ha fundamenta esta como una función docente en la que se establece que los profesores que desplieguen acciones asociadas al diagnóstico psicopedagógicos sobre todo, de aprendizaje para que puedan organizar la oferta educativa con ajuste a las necesidades y potenciales de cada estudiantes y didácticos de la enseñanza con énfasis en los que presentan alguna con necesidades educativas y de establecer relaciones y vínculos con las familias y maestros de los estudiantes que necesitan ayuda. Se vislumbra así un enfoque centrado en las actividades de prevención y de intervención sociocultural, la cual han incorporado a las funciones como docentes.

En el caso del sistema de Educación Superior, la primera posición esta logrado una mayor aceptación pero, en el caso de la segunda, existen consenso en la necesidad de plantearse una estrategia de trabajo que partan de la indagación de las percepciones y propuestas de toda la comunidad académica y científica de las universidades, que permita configurar el perfil del docente universitario como orientador y pueda sistematizar desde la teoría y la prácticas, las técnicas y recursos necesarios para desplegar esta tarea con resultado cada vez más adecuada a los tiempos actuales.

La respuesta a esta situación ha promovido posiciones que, aunque divergentes no parecen ser antagónicas; el planteamiento básico es buscar nuevas interpretaciones y ajustar la orientación a los escenarios de acción y considerar la prevalencia que esta tiene como función dentro de la educación que se realiza tanto en la institución educativa como a nivel socioeducativo.

La orientación educativa en la universidad ecuatoriana: en busca de una posición desde la práctica

Convencidos de que ya es tiempo de precisar la posición que debe asumirse con respecto a la orientación educativa en la universidad y la necesidad de que desde esta posición se pueda superar las posiciones divergentes en los predios universitarios, se llevó a cabo un estudio entre especialistas y profesionales universitarios del Ecuador y representantes de México, Argentina, Francia, Perú, Cuba contactados por correo electrónico y otros que participaron en el IV congreso internacional de Psicología que se efectuó el 28, 29 30 de octubre del 2015.

El estudio se desarrolló en dos momentos. En el primero, se aplicó un cuestionario cerrado que permitiera explorar la percepción que estos profesionales tenían acerca del tema y un segundo momento, en que se construyó de manera interactiva- mediante grupos de discusión- la posición que se con carácter de propuesta se puede someter a valoración para su implementación.

En el estudio participaron 124 profesores universitarios con un promedio de 15 a 25 años y solo 5 tienen 4 años de experiencia. En todos los casos, resultaron interesados y dispuestos a participar con sus criterios confirmando la preocupación por el tema al identificarse con la posición de los autores de este trabajo, en el que han inferido la necesidad de esclarecer y fundamentar las líneas de trabajo que deben asumirse en las universidades que asumen modelos de orientación educativa como parte de sus indicadores de calidad.

De manera recurrente en el estudio inicial se pudo constatar que la necesidad e la orientación en la universidad está sustentada en los problemas que presentan los estudiantes manifestaron ante el estudio, el aprendizaje y las actitudes para enfrentar el desarrollo personal responsable orientado al bienestar y la calidad de vida.

En general, al identificar los principales problemas ponderan las dificultades y falta de hábito de lectura y redacción, deficiente nivel en el análisis, la generalización, valoración y argumentación teórica de los temas por desconocimiento del contexto y falta de estudio. Se identifican también las dificultades en los estudiantes al ingresar a la universidad o los que cursan los primeros semestres a la universidad, no solo por la preparación cultural y conocimientos preliminares de la profesión, sino también por limitaciones en las habilidades sociales sobre todo, comunicativas y de desempeño dialógico que se manifiesta en el temor a intervenir en clases y la falta de disposición para promover y mantener una interacción comunicativa asertiva tanto, en el desarrollo de las clases como en los grupos de trabajo extracurricular asociados a los proyectos de vinculación con la sociedad.

Falta también iniciativa en sus estudios, disposición para participar en las actividades creativas que se incluyen en la carrera, como parte de las exigencias de formación. Se asume que los estudiantes en un número considerable presentan incumplimientos de sus responsabilidades académicas, porque vienen de hogares disfuncionales, que no han logrado sedimentar un modo de actuación coherente con las exigencias de la formación profesional.

Se tiende a identificar conductas inadecuadas de alcoholismo, en sus diferentes grados de desarrollo, que afecta el rendimiento académico, sobre todo al generar otros problemas que influyen en el aprendizaje como puede ser la afectación a la atención, memoria o comportamientos disruptivos que influyen en la aceptación y valoración positiva de las situaciones que viven y de sí mismo.

Ante esta situación, y al indagar acerca de las acciones que realiza las carreras para prevenir compensar o eliminar estas dificultades. Se alude al estudio por especialistas (Departamentos de Bienestar universitario) de los casos críticos en los que, como regularidad, se evidencia la relación con la situación económica, la influencia del contexto sociocultural y cierto desarticulación entre la educación general y la universitaria.

El docente universitario reconoce la responsabilidad que se le atribuye para atender esta situación a partir del trabajo educativo y de orientación psicopedagógica al estudiante para enfrentar estos problemas. Pero señalan como limitaciones para su ejercicio: las fallas en el funcionamiento del sistema educativo, sobre todo, el déficit infraestructural y metodológico que no permite que se lleve a cabo el proceso académico según la exigencia de las leyes actuales.

En este caso, agregan que aprecian inconsistencia entre las reglamentaciones y normativas de las autoridades ante limitaciones en la disponibilidad de medios de herramientas pedagógicas textos actualizados; pero, sobre todo, insisten en que es inadecuada la valoración del docente como piedra angular en la calidad educativa. Esta situación condiciona la falta de la capacitación en este tema acorde a los requerimiento y necesidades de cada especialidad; la carencia de la metodología para que el docente pueda desempeñarse como orientador tanto grupal como en la atención individualizada con el estudiante.

Con respecto a las fortalezas para desempeñarse como orientador se identifica la disposición a ofrecer ayuda y atender a los estudiantes con problema; reconocen que, en sus prácticas cotidianas, buscan estrategias para solucionar los problemas y asumen que poseen condiciones para enfrentar la orientación como un recurso del trabajo educativo que despliega todo educador.

Al respecto precisan que, un profesor universitario que asuma el rol de orientador educativo desde su práctica debe tener vocación, predisposición positiva hacia la mediación y prestar ayuda, cualidades personales asociadas a la motivación, la inclinación humanista, a la investigación y el dominio de los aspectos epistémicos del área específica del saber, sobre todo, basada en la actualización. Sin embargo, reconocen que estas cualidades pueden o no estar presentes pero que lo que limita su desempeño está asociado a que no dominan las teorías y métodos para una intervención de orientación y en particular la orientación educativa integral.

Al analizar los criterios de estos profesionales a partir de los % de coincidencia en sus criterios acerca del tema, pero desde la experiencia personal se concluyó que el 57% precisa que los servicios de orientación educativa en la universidad no son adecuados.

Mientras el 62% consideran que como profesores no dominan los recursos de orientación educativa, pero esto no los limita para ejercer desde sus clases influencia en sus estudiantes.

Asimismo, el 92% advierten que no han recibido preparación en correspondencia con las necesidades y que no cuentan con información, asesoramiento o recursos psicopedagógicos para realizar la orientación. El 67 % afirma que este tema no ha estado nunca en los programas de superación del profesorado universitario en sus instituciones y el 52 % afirma que cuando estas se ofertan no permiten desarrollar habilidades, sino que se limitan a la presentación de contenidos

Al solicitar sus consideraciones acerca de los temas que deben conocer para ejercer esta función de orientación se pudo constatar el predominio del interés por los temas de asociados a las herramientas del trabajo de orientación en la que se destacan el diagnóstico psicopedagógico, la investigación, el trabajo didáctico con los objetivos, los recursos para la orientación de la iniciativa y para lograr una adecuada salud mental en los jóvenes. No incluyen con prioridad los asuntos relacionadas a la familia y la comunidad lo cual explica las concepciones de que este tema corresponde a la escuela.

Tal como puede verse en el gráfico que sigue:



Fig 1 Representación gráfica de los temas que se proponen para la formación del profesor universitario como orientador.

Asimismo, reconocen que en sus universidades no se han creado todas las condiciones para la orientación educativa y aseguran que solo a veces se cumplen algunos requisitos esenciales del trabajo educativo



Fig. 2 Representación del comportamiento de las condiciones que tiene el trabajo educativo en las universidades para facilitar la orientación educativa

Y advierten que "nunca" se aplican la evaluación del desarrollo de los estudiantes, nos e aseguran las condiciones para un buen proceso educativo, pero sobre todo enmarcan las

limitaciones en la participación de los directivos en las tareas que desarrollan los profesores, en particular en el apoyo que deben ofrecer a sus decisiones.

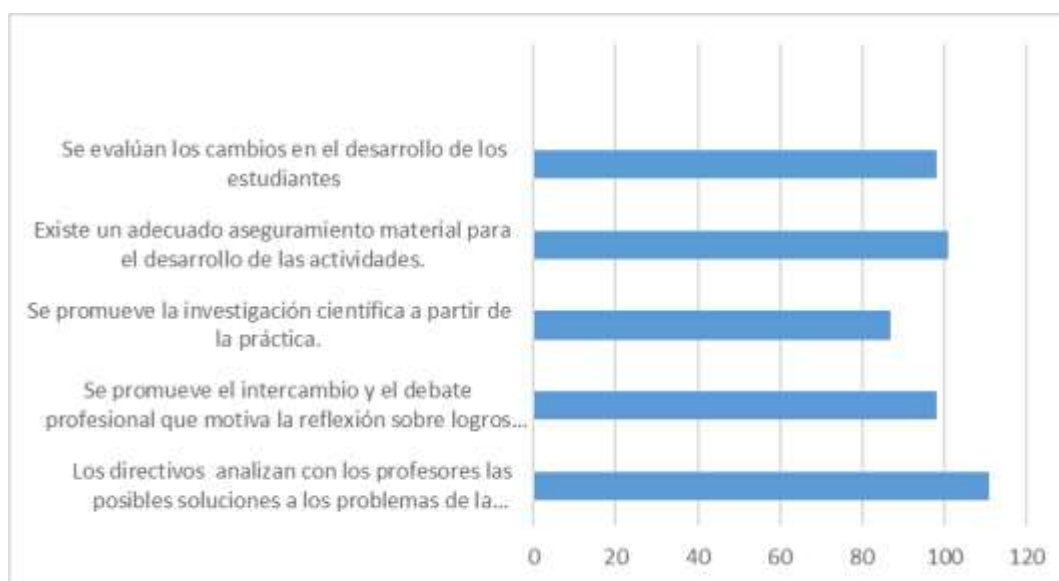


Fig. 3 Representación del comportamiento de las condiciones que nunca se cumplen en el trabajo educativo en las universidades y que limitan para facilitar la orientación educativa

En este mismo orden, al solicitar que recomienden acciones para mejorar la orientación educativa en las universidades, asumen con prioridad aspectos relacionadas con la capacitación continua acerca de las problemáticas actuales de la sociedad; el intercambio de ideas para innovar la metodología; organizar un cronograma para debatir entre docentes que desean mejorar el funcionamiento de las cátedras para que los estudiantes reciban un mejor proceso de enseñanza según sus necesidades y posibilidades. Incluyen en sus planteamientos la necesidad de monitorear el trabajo de los docentes; para estimular y socializar las mejores experiencias las cuales pueden servir de base para promover seminarios de orientación educativa en las universidades.

Coinciden en que es preciso que cada Universidad cuente con un departamento de orientación o comisión que guíe la orientación educativa integrado o se inserte como parte del trabajo que desarrolla el departamento de Bienestar universitario, reconceptualizando las estrategias de trabajo; ampliando las áreas de gestión del trabajo de orientación educativa sobre todo de apoyo al trabajo docente.

Sin embargo, reconocen que es necesario contar con un servicio especializado, dirigido a brindar recursos y ayudas a docentes, directivos y estudiantes para que puedan alcanzar bienestar y una vida saludable tanto estudiantes, profesores y autoridades. Son también partidarios de que los programas que se realicen deben promover programas de diferente índole que enseñen como lograr un equilibrio entre el desarrollo personal y social que les permita la formación integral; incluyen además un servicio de acompañamiento a la solución de conflictos en el que los profesores o estudiantes que puedan prestar servicio de mediación, se identifiquen y puedan ejercer influencias en las situaciones que así lo demanden.

Recomiendan además que el departamento de Bienestar universitario, deberá contar con estrategias de orientación que respondan a las necesidades de las necesidades de la comunidad educativa y aseguran la necesidad de contar con un financiamiento que permita respaldar la iniciativa de la comunidad universitaria y la investigación en esta área de desarrollo.

La reflexión de estos resultados con grupo de profesores universitarios ecuatorianos y específicamente de la Universidad Técnica de Babahoyo, llevó a considerar la pertinencia de asumir el tema como parte de la formación profesional y personal del docente universitario pues solo así podrá ser incorporada a la orientación educativa a la "cultura universitaria", vinculada al aprendizaje expuestos en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: "La educación encierra un tesoro" donde se enfatiza en la necesidad de: "aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y "aprender a desaprender (Delors, Jacques y otros, 1996, p: 95-

108), pues se debe aceptar que, si bien los docentes enseñan lo que han aprendido en su formación, en su manera de actuar influyen los aspectos que conforman sus biografías, las experiencias profesionales anteriores y la interpretación que cada uno hace de las normativas y posiciones teóricas que se asumen. Por tanto, es necesario promover la apropiación de un modelo de docencia que, elaborado a través del trabajo colaborativo, propicie la integración de las mejores propuestas y aporte integralidad y coherencia al trabajo académico en la universidad (Carranza, 2007).

En este caso entienden como una necesidad incluir al docente como sujeto de la orientación para que sus frustraciones, esperanzas y aspiraciones generen compromiso, entusiasmo y no sean fuente de conflicto al ejercer la profesión. Asimismo, es preciso estimular un aprendizaje de la comunicación interpersonal asertiva a nivel de los docentes para que estos puedan desplegarlos en sus relaciones con sus colegas y con sus estudiantes, de manera que estas sean la base de comunidades acogedoras que trabajan en conjunto tratando de conseguir objetivos comunes y un perfeccionamiento continuo o las de individuos que actúan aislados, con la inseguridad que a veces produce esta situación.” Idea que fundamentan Hargreaves (1996) y Durant (2004).

Se asumió además, en las discusiones la necesidad de que proceso educativo ala asumir el modelo de orientación dirija todas las influencias no solo a corregir situaciones o problemas, sino a estimular en los estudiantes motivaciones por su propia formación en al cual se prioricen los hábitos de estudio, la atención y concentración en clase, aprovechamiento del tiempo, desarrollo de habilidades cognitivas y sociales En este caso se debe promover el intercambio de ideas, la creatividad como base para el pleno rendimiento en sus actividades escolares, según aptitudes y sus intereses para alcanzar más armónicamente los fines últimos de una educación integral. Esta idea se asume al considerar su coincidencia con las planteamientos teóricos de Nereci (1990), Ayala (1998), Mora (2000), Molina (2001)

Se avala así la orientación centrada en el acto pedagógico, con carácter de diagnóstico, de prevención y sentido ecológico, cuyo fin va dirigido al desarrollo del sujeto y en función de las características socioculturales y demográficas. Con una visión más amplia, desde la cual se considere la orientación como un enfoque vital de ayuda, a lo largo de toda la vida y en todos sus aspectos, por tanto, íntimamente ligado a lograr que éste adquiera habilidades para la comprensión de sus características personalógicas, sus valores morales y como estas sirven de base para su presente y futuro desempeño profesional.

Para conseguir estos propósitos es preciso que se asuma la reflexión crítica, de la práctica de la orientación sobre todo para superar las discrepancias entre lo normativo (deber ser) y la práctica (ser) entre el discurso y las posibilidades reales que tiene los docentes para ejercer esta actividad en la cual se precisa una postura en busca de todas las alternativas posibles.

La posición que asume los autores de esta investigación tiende a considerar la pertinencia de un enfoque basado en los servicios especializados de orientación desde los cuales se puedan gestar todo el trabajo educativo y las intervenciones formativas con estudiantes, profesores, directivos. Se insiste en considerar la potencialidad de valorar la orientación como un tipo de actividad implícita en la función del docente universitario pues esto implica, una participación activa del profesor en el diseño de situaciones de aprendizaje que estimulen la formación, desarrollo y la autodeterminación de sus estudiantes ante las tareas de estudio y la vida personal.

En este caso, los docentes deberán formarse en este propósito, así como poseer recursos y apoyos necesarios que les guíen y complementen las intervenciones. Se trata entonces de crear espacios educativos, en los que tenga lugar una relación de ayuda entre el orientador y el orientado, con el objetivo de propiciar las condiciones de necesarias para el desarrollo de las potencialidades de la personalidad del estudiante en correspondencia con las exigencias del propio desarrollo psicosocial de los participantes y en particular con la situación vital en que se encuentra. (González, 2002).

Esta relación de ayuda, al ser expresión de la relación interpersonal que se establece ente el orientador y el orientado, prioriza un aprendizaje del proceso comunicativo desde el cual el profesor pueda, aplicar los conocimientos, técnicas y recursos psicopedagógicos que permitirán el desarrollo de la autodeterminación del sujeto orientado, pues ésta implica diseñar situaciones de aprendizaje que estimulen la formación y desarrollo de la capacidad de autodeterminación del sujeto

Más allá de cualquier utopía los retos de la universidad actual dentro de los sistemas educativos nacionales en el mundo no escapa a la responsabilidad de convertirse en centro de orientación formativa integral en las que el sentido humanista de sus proyectos puedan ser

orientadores y guiar a toda la comunidad educativa en torno a objetivos de desarrollo personal y social comunes en un clima de reflexión e intercambio, tolerancia, aceptación y compromiso que le permita a las instituciones de educación superior ampliar y concretar su responsabilidad social, ahora priorizando a los seres humanos que construirán la nueva sociedad.

Conclusiones

Para los profesores y especialistas de la orientación educativa en la Universidad Técnica de Babahoyo en Ecuador estas ideas son resultado de un entramado de discusiones y reflexiones que más allá de los marcos legales están configurando el modo de pensar frente a la reconceptualización de la Educación Superior ecuatoriana.

En este marco la certeza de que las acciones políticas no son suficientes para el cambio dirige la atención a la reflexión teórica y práctica acerca de cómo concebir la orientación en este tipo de instituciones cuya tradición ha sido restringida a la atención a los casos necesitados y a estrategias de prevención y tratamiento de problemas.

Sin embargo, el estudio realizado, solo en sus inicios, deja sentada las pautas para nuevas interpretaciones en las que se debe ampliar más a profundizar en los aspectos metodológicos y organizaciones pero ya se deja en claro que por una lado la universidad debe disponer de un servicio de orientación que puede o no estar vinculado a la gestión del departamento de Bienestar universitario, pero que incluye a incluye todas aquellas personas de la comunidad educativa que necesiten de servicio de ayuda y apoyo para alcanzar un desarrollo pleno de su personalidad .

Asimismo, se asume que las universidades para cumplir con el encargo social deberán asumir la responsabilidad de crear condiciones y espacios para este tipo de trabajo, aceptar con disposición que esta constituye una vía para logra propósitos formativos a largo plazo y que en esto descansa la calidad de la oferta educativa. Para lograrlo los docentes se identifican como piedra angular y por tanto es impostergable desplegar programas de formación, asesoramiento e intervención que los prepara para insertarse de manera activa en el proceso en cuestión.

Desde un enfoque más amplio interdisciplinar e integrador el proceso de formación del docente universitario deberá priorizar la apropiación de un enfoque orientador ante la vida y el dominio metodológico y creativo de los recursos que esta actividad dispone. Pero, sobre todo, deberá asegurar que el clima de orientación y puesta en común acuerdo se convierta en el eje estructurador de la cultura institucional lo cual no solo permitirá cumplir los compromisos contraído sino trascender en el presente y futuro de las generaciones de estudiantes que en ella se formen.

Los autores de este trabajo comparten desde sus prácticas estas ideas y valoran con relevancia la posibilidad de que juntos los profesores universitarios de Latinoamérica podemos contribuir a desarrollar la orientación educativa como disciplina psicopedagógica y aportar desde la interpretación de las situaciones que se presenten al cambio metodológico de los procesos en los predios universitario. Este trabajo es apenas una contribución a provistos mas amplios legitimados en el proyecto que se inicia en la Universidad Técnica de Babahoyo.

Bibliografía

- Arias, G. Evaluación y Diagnóstico en la Educación y el Desarrollo desde el Enfoque Histórico Cultural. Sao Paulo 2001
- Bermúdez Morris y Pérez Martín. La Orientación Individual en contextos educativos.
- Bermúdez, M. y otros. Dinámica de grupo en educación: su facilitación. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana 2002
- Bozhovich, L. I. La personalidad y su formación en la edad infantil. Ed. Pueblo y Educación. 1976.
- Caballero, E.: Diagnóstico y diversidad. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. 2002.
- Calviño, M.: Trabajar en y con grupos. Editorial Academia.La Habana 1998.
- Carranza, G. (2007). La construcción de un modelo de docencia a través del trabajo colaborativo. En Actas del Congreso Internacional Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado, Universidad de Barcelona y Grupo FODIP Barcelona.

- Castellanos Simón. Doris y Coautores. Aprender y enseñar en la escuela, MINED; 2002.
- Colectivo de Autores. Psicología para Educadores. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1995.
- Colectivo de Autores. Superación para profesores de psicología. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1978.
- Colectivo de Autores: La personalidad: su diagnóstico y su desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. C. de La Habana. 2004.
- Collazo Delgado, B. La Orientación en la Actividad Pedagógica. Editorial Pueblo y Educación, 1992.
- Collazo, Delgado y Puentes, M.: La orientación en la actividad Pedagógica. Editorial Pueblo y educación. 1992.
- D' Angelo, O. Descubrir, proyectar ... tu propia vida. Ed. Academia. La Habana. 1989.
- D 'Angelo, O. Planes y proyectos de vida en el desarrollo profesional de jóvenes trabajadores. Propuesta de un enfoque integrativo-psicosocial y de personalidad. (Resumen de Tesis por el grado de Doctor en Ciencias Psicológicas) CIPS. A. Ciencias. 1993.
- del Pino , J. Y Recarey:, S. La orientación educacional y la facilitación del desarrollo desde el rol profesional del maestro. Material Base. Tabloide Maestría en Ciencias de la Educación. MINED. 2005.
- del Pino , J. Y Recarey_, S. La orientación educacional y la facilitación del desarrollo desde el rol profesional del maestro. Material Base. CD. ROM Maestría en Ciencias de la Educación. MINED. 2005.
- Del pino Calderón. Orientación en Educación. Texto en soporte magnético. ISPEJV. La Habana, 2006.
- del Pino, J.L. La orientación profesional en los inicios de la formación superior pedagógica: una perspectiva desde el enfoque problematizador . Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV 1998
- del Pino, J.L. Motivación profesional para la formación pedagógica en planes emergentes. Editorial Academia. La Habana 2005.
- Delors, Jacques y otros, La Educación encierra un tesoro, 1996, p. 95-108.
- Durant de C., M. (2004). Problematización de la orientación educativa en Venezuela. Simposio Internacional Orientación Educativa y Vocacional. Reconceptualizaciones y Abordajes Investigativos. Valencia. Venezuela. Disponible en CD-room.
- González, J. (2004). *La Orientación Educativa y su reconceptualización en los tiempos actuales*. I Congreso Iberoamericano de Orientación Educativa. Las Tunas, Cuba. Disponible en CD-room.
- Martínez Clares, Pilar, Martínez Juárez, Mirian (2011). La orientación en el S.XXI. REIFOP, 14 (1), 253-265. (Enlace web: <http://www.aufop.com> –Consultada en fecha (dd-mm-aa)
- Mesa Villavicencio. Paulina y Coautores. El trabajo en los Centros de Diagnóstico y Orientación. Cuba, 2006.
- Moreno Castañeda, M. J.: (Compiladora) Psicología del desarrollo. Selección de Lectura. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. 2003.

- Moreno Castañeda, M. J.: Psicología de la personalidad. Selección de Lecturas. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. 2003.
- Pérez ,L y otros.: La personalidad: su diagnóstico y desarrollo. Editorial Pueblo y educación. 2004
- Pichón, E. El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Ed Nueva Visión. Buenos Aires. 1987.
- Pichón, E. Teoría del vínculo. Ed. Nueva Visión, 1987.
- Recarey Fernández, S. y M. Rodríguez Ojeda Orientación educativa I. Texto básico de la asignatura en soporte magnético. ISPEJV. La Habana, 2006.
- Recarey Fernández, S. y M. Rodríguez Ojeda: La Orientación en el contexto escolar. Texto básico de la asignatura en soporte magnético. ISPEJV. La Habana, 2006.
- Recarey, S. La orientación educativa. Su devenir histórico. La Habana 2004. Material en soporte digital.
- Recarey, S. La función orientadora del maestro. Tesis de maestría. 1997. ISPEJV.
- Rodríguez, M. y Bermúdez, R. La Personalidad del adolescente. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1996.
- Roger, C. Grupos de encuentro. Amarrortu Editores. Buenos Aires. 1973.
- Roger, C. El proceso de convertirse en persona. Paidós. México. 1988.
- Super, D. Psicología de la vida profesional. Rialp, Madrid. 1962.
- Torroella González, G. Cómo estudiar con eficiencia. Ed. Ciencias Sociales. 1984.
- Vigotski, L. Fundamentos de defectología. Obras Completas. Tomo V. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. 1995.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DE LA CREATIVIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS MEDIANTE EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LOS JOVEN CLUB DE COMPUTACIÓN Y ELECTRÓNICA

Msc. Roberto Arcenio Pacheco Moreno

Profesor Auxiliar.

Centro Universitario Municipal Abreus. Universidad "Carlos Rafael Rodríguez".

Cienfuegos. Cuba

roberto.pacheco@cfg.jovenclub.cu

Resumen

El auge de las Tecnologías de Información y la Comunicación en los procesos de la enseñanza y aprendizaje y la evolución de las mismas han dado lugar a cambios importantes en los sistemas educativos, a la vez, ha aumentado el rol de la creatividad que ha sido declarada una de las habilidades importantes en el contexto educativo del siglo XXI.

Se ha diseñado una estrategia didáctica para la formación de la creatividad en niños y niñas mediante el uso de las TICs. Esta estrategia cuenta con 3 etapas fundamentales: La **Primera Etapa (Diagnóstico)**, donde se diagnostica el estado en que se encuentran los estudiantes con respecto al uso de las TIC, el nivel conocimientos y los aportes creativos, se realizan consultas a especialistas y se seleccionan los niveles de aplicación de la investigación. La **Segunda Etapa (Diseño e implementación de la estrategia)**, donde se elabora el programa director de informática a aplicar, se desarrolla la preparación de los niños y niñas en materia de informática y se aplican los conocimientos a la creación productos informáticos. La **Tercera Etapa (Evaluación de los resultados)** donde se realiza la revisión de la calidad y nivel creatividad de los productos desarrollados por los estudiantes.

La actualidad de la estrategia viene dada por la importancia, que en el plano social y educacional, tiene la solución del problema planteado y que se expresa en las razones siguientes: Las exigencias que el Estado le ha planteado a la comunidad de educadores de elevar la calidad de la enseñanza de la Computación, como parte imprescindible de la formación universal del hombre nuevo, La necesidad de que el alumno desempeñe un papel protagónico en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Computación, La necesidad de desarrollar en los alumnos una actitud científica y creadora ante la vida, que le permita resolver con creciente independencia y creatividad los diversos problemas que se les presenten en su vida actual y futura y El desarrollo del pensamiento creativo es un componente esencial de los objetivos de la enseñanza de la Computación en su dimensión desarrolladora en todos los niveles.

Palabras clave: creatividad, tecnologías, TIC, estrategia didáctica, Joven Club de Computación y Electrónica.

Introducción

La sociedad actual, la llamada sociedad de la información, demanda cambios en los sistemas educativos, de forma que estos se tornen cada vez más flexibles y accesibles, menos costosos y a los que han de incorporarse los ciudadanos en cualquier momento de su vida. Nuestras instituciones, para poder responder a estos desafíos, deben revisar sus referentes actuales y promover experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje apoyados en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). A nivel mundial la nueva generación de las TIC ha transformado totalmente el papel social del aprendizaje, pero hay quienes afirman que la humanidad ha progresado más en ciencia que en sabiduría. Para especialistas que, liderados por Jaques Delors, elaboraron informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Ginebra, 1996), los cuatro pilares de la educación del tercer milenio son: aprender a aprender, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a comprender al otro. El análisis del contenido de estos "aprenderes" revela que se proyectan a lograr una posición más activa de los sujetos en el proceso de la apropiación de los saberes en una atmósfera de convivencia que favorezca el desarrollo de la personalidad de manera integral.

Este ha sido el encargo fundamental a la educación en todos los tiempos, sin embargo, en la contemporaneidad cobra especial significación. Nuestro estado revolucionario ha dedicado innumerables recursos y esfuerzos a la educación y la formación de una cultura general integral de la sociedad cubana, a formar hombres y mujeres más capaces y preparados para enfrentar el acelerado desarrollo de la ciencia y la técnica.

En la cuadragésima sexta reunión "La educación para todos, aprender a vivir juntos", celebrada en Ginebra del 5 al 8 de septiembre del 2001, se determinó que la séptima necesidad educativa para vivir mejor juntos consiste en tener acceso a las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones y a desarrollar la capacidad de utilizarlas para aprender a hacer juntos.

El desarrollo de las capacidades creadoras de los niños, adolescentes y jóvenes siempre ha estado presente en los planes de perfeccionamiento continuo en los diferentes sistemas educacionales de muchos países, dirigidos a elevar la calidad de la educación, ya que ello constituye una premisa importante para el progreso de la sociedad. La construcción de la sociedad es un proceso creador y los niños, adolescentes y jóvenes, futuros protagonistas de esta tarea, no podrán cumplir con éxito esta misión si la escuela no desarrolla las fuerzas creadoras de estos, si no los enseña a pensar creadoramente, si no desarrolla a plenitud su creatividad (Romo, A. 2000)

La creatividad ha sido relacionada, especialmente desde el renacimiento en adelante, con las bellas artes, y desde entonces no se ha dejado de vincularla con la genialidad y con ciertas facultades místicas.

Entre los aspectos fundamentales que se destacan están las teorías y fundamentos de la creatividad que sustentan la investigación. Se exponen además algunas definiciones de creatividad, por ejemplo:

- Creatividad es resolución de problemas e implica diversas capacidades tales como sensibilidad a los problemas, fluidez, flexibilidad, originalidad, redefinición y elaboración. (Martínez Llantada, Marta. 2009)
- La Creatividad es una transformación de elementos asociados que crea nuevas combinaciones, las cuales responden a exigencias específicas o que de alguna manera resultan útiles.
- La creatividad es un proceso intelectual cuyo resultado es la producción de ideas nuevas y valederas al mismo tiempo. (Skinner, B. 2003)
- La creatividad es la capacidad de un cerebro para llegar a conclusiones nuevas y resolver un problema de forma original.
- La creatividad es un modo original y personal de pensar, sentir y expresarse que se aparta de los modelos socioculturales vigentes o circundantes o da como resultado trabajos distintos, a menudo, originales y valiosos, en distintos sujetos. (David de Prado. Científico español y presidente de la Red Internacional de Creatividad Aplicada RICA) (De Prado, David. 2006)

La creatividad es un proceso de descubrimiento o producción de algo nuevo, valioso, original y adecuado que cumpla las exigencias de una determinada situación social, en la cual se expresa el vínculo de los aspectos cognoscitivos y afectivos de la personalidad. (Torrance, E. 2007).

La creatividad es un proceso o facultad que permite hallar relaciones y soluciones novedosas partiendo de informaciones ya conocidas, y que abarca no solo la posibilidad de solucionar un problema ya conocido, sino también implica la posibilidad de descubrir un problema allá donde el resto de las personas no lo ven. (Vigotsky, L.S. 2009)

Hoy en día hay que enfrentar la enorme tarea de mejorar la enseñanza de las ciencias para satisfacer las demandas y desafíos de una economía globalizada. Las aulas deben ser transformadas en centros de aprendizaje abierto que ofrezcan programas de ciencias basados en la práctica, el pensamiento y la realidad. Las tecnologías de información modernas, si son utilizadas en forma apropiada, ofrecen a todos el potencial para poder llegar a alcanzar la vanguardia de la enseñanza de ciencias.

El auge cada vez mayor de las TIC en las diferentes esferas de la sociedad a escala mundial y el rápido desarrollo de la ciencia y la tecnología ha llevado a la sociedad a entrar al nuevo milenio inmerso en lo que se ha dado en llamar la "era de la información" e incluso se habla de

que formamos parte de la "sociedad de la información". Sin lugar a dudas, estamos en presencia de una revolución tecnológica y cultural de alcance insospechado.

El impacto de la sociedad de la información en el mundo educativo es considerable. El uso generalizado de las potentes y versátiles TIC, conlleva cambios que alcanzan todos los ámbitos de la actividad humana. Sus efectos se manifiestan de manera muy especial en las actividades laborales y en el mundo educativo. Ello ha hecho que nuestras instituciones se tornen cada vez más flexibles, se cambie la forma de enseñar y de aprender.

La Era Internet exige cambios en el mundo educativo y los profesionales de la educación tienen múltiples razones para aprovechar las nuevas posibilidades que proporcionan las TIC para impulsar este cambio hacia un nuevo paradigma educativo más personalizado y centrado en la actividad de los estudiantes, haciéndolos cada día más creativos e independientes.

En los últimos años, utilizando diversas técnicas como análisis de los resultados de la actividad de los alumnos en las clases de Computación de la Enseñanza Primaria, Secundaria Básica y los Joven Club de Computación y Electrónica, en lo siguiente JCCE¹, reuniones de la Comisión Municipal de Informática y reuniones metodológicas con Instructores de Computación de los JCCE y del Ministerio de Educación y tomando como base la experiencia desarrollada por parte del autor en las escuelas primarias de Ciudad de La Habana en el curso escolar 2001-2002 y en la labor cotidiana con niños y jóvenes, se han detectado un grupo de deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Computación que afectan, no solo, la calidad del aprendizaje de los alumnos, sino también que obstaculizan el desarrollo de importantes capacidades mentales.

Entre estas dificultades las más significativas son:

- Los programas de estudio de la Computación en la Enseñanza Primaria y Secundaria Básica no están diseñados para enseñar la Computación como asignatura, sino como una herramienta de apoyo a la docencia mediante los diferentes softwares educativos diseñados al respecto.
- El nivel de preparación del personal docente de Computación en las Escuelas Primarias, aunque en estado creciente, refleja el trabajo independiente reproductivo sobre el trabajo independiente creativo y ello no permite la atención a los alumnos de alto rendimiento académico, los limita a los conocimientos mínimos.
- El trabajo independiente se utiliza básicamente durante la fijación de los conocimientos y las habilidades informáticas específicas asimiladas por los alumnos; prácticamente no se orientan trabajos independientes en el resto de los eslabones del proceso docente que permitan el desarrollo de la creatividad de los alumnos.
- Insuficiente utilización de las TIC en el desarrollo de las distintas actividades docentes en la Escuela Primaria y Secundaria Básica. No se emplean tareas para que el alumno pueda identificar los problemas que debe resolver en las clases y aplicar todos los conocimientos adquiridos asociando cada una de las aplicaciones y estableciendo los vínculos necesarios entre las diferentes materias.
- En el actual sistema de trabajo de los JCCE los planes de estudio están diseñados con el objetivo de brindar una cultura informática y electrónica masiva a la sociedad y no se contempla una estrategia didáctica para el trabajo con niños y jóvenes talentosos y creativos. Aunque existen algunos intentos de estandarización de programas, este trabajo se desarrolla en cada uno de los centros mediante cursos y círculos de interés y se proponen los planes de estudios según el criterio particular y las apreciaciones de cada uno de los instructores.

El análisis de estas dificultades indica una inadecuada estructuración y dirección de la actividad cognoscitiva independiente de los alumnos, en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la Computación, en especial la actividad cognoscitiva creadora; de manera que esta no estimula ni propicia el desarrollo de la independencia cognoscitiva creadora de los alumnos, especialmente los alumnos talentosos.

Es importante señalar que la actividad cognoscitiva independiente creadora de los alumnos es una temática que no ha sido lo suficientemente investigada por nuestra pedagogía, particularmente en el campo de la enseñanza de la Computación, las investigaciones que

¹ Joven Club de Computación y Electrónica (JCCE). Institución del Ministerio de las Comunicaciones de Cuba que se dedica a la informatización de la sociedad en materia de Computación y Electrónica.

existen en esta dirección resultan escasas y sobre todo en el movimiento de los JCCE del país.

Objetivo: Presentar una estrategia didáctica que contribuya a la formación de la creatividad en niños y niñas mediante el uso de las Tecnologías de la Información en los Joven Club de Computación y Electrónica.

Desarrollo

1. Estrategia Didáctica para la formación de la Creatividad en niños y niñas mediante el uso de las TIC en los Joven Club de Computación y Electrónica.

En este capítulo se da el sustento de la estrategia didáctica elaborada. Se tratan, además, los antecedentes de esta, el contexto donde se desarrolló la investigación. La estrategia didáctica se sustenta en la formación de la creatividad en niños y niñas mediante el uso de las TIC en el JCCE de Abreus¹, aplicada a estudiantes de la enseñanza primaria y secundaria básica.

Queda demostrada, también, mediante los datos presentados, la fundamentación eminentemente científica de la estrategia didáctica aplicada, la cual se desarrolla con los recursos del modelo de la investigación-acción, a partir de la cual los niños y niñas forman hábitos creativos mediante el uso de las TIC en la medida que aplican los conocimientos informáticos adquiridos.

En el trabajo se establece una Caracterización de los Joven Club de Computación y Electrónica, su misión, sus instructores, la forma de enseñanza, tipos de cursos, servicios, etc. Se destaca además la enseñanza primaria y secundaria básica (Modelo Pedagógico), se establece la investigación-acción como marco metodológico de la investigación. Esta investigación tiene cuatro fases:

- Planificar
- Actuar
- Observar
- Reflexionar

La investigación acción lleva implícita una perspectiva democrática y comunitaria a la hora de trabajar. No se puede hacer de forma aislada; es necesaria la implicación grupal.

La elaboración de la estrategia didáctica emerge del cuestionamiento de la situación explorada, orientando la identificación de lo que quiere ser explicado, comprendido y transformado en el marco de la formación de la creatividad en niños y niñas mediante el uso de las TIC en los JCCE.

Considerando que su existencia está basada en una acción crítica colectiva de cooperación individual, en el terreno de la educación, la investigación-acción puede ser utilizada en el desarrollo de los diseños curriculares en todos los niveles de enseñanza, en el desarrollo de programas de mejora escolar y en otros temas del ámbito educacional que lo posibiliten. En nuestro caso concreto la hemos considerado teniendo en cuenta la preparación de los estudiantes de las enseñanzas primaria y secundaria básica, en función de la implementación práctica de la estrategia didáctica en el JCCE Abreus 1.

El problema central que se plantea en este enfoque y que se irá recogiendo a lo largo de las diferentes aportaciones es cómo generar un conocimiento en los alumnos de una forma flexible, amena, que facilite el desarrollo del pensamiento creativo en ellos y den soluciones a los problemas planteados de una forma nueva y creadora.

Por ello, asumir la creación sobre la práctica educativa como elemento esencial en la formación de la creatividad en el alumno, es reconocer a la creatividad como la acción de **pensar, crear**, de buscar soluciones novedosas a los problemas planteados en cada momento de la práctica educativa.

La aplicación de una estrategia didáctica, en cualquier contexto lleva implícita una tarea ardua y sistemática. No obstante, en el contexto de esta investigación, los estudiantes asimilaron el problema existente, que si bien no era propiamente uno de los objetivos básicos del programa de informática educativa del MINED, sí atentaba contra la preparación de los estudiantes, específicamente de los que tienen inclinación por la asignatura. Quedaba, entonces, diseñar y planificar la estrategia didáctica que ayudaría a ir resolviendo estos problemas. La aplicación

de esta, conjuntamente con la observación y la evaluación a lo largo de toda la investigación serían etapas que habría que tener en cuenta.

2. Antecedentes de la estrategia didáctica

...Nuestra educación tiene un carácter universal: se ha creado, se ha constituido y se ha desarrollado en beneficio de todos los niños del país; tenemos que a todos atenderlos, tenemos que a todos educarlos, tenemos que enseñarles a todos lo que se les pueda enseñar, ¡a todos y a cada uno de ellos! Ese es el principio...

Fidel Castro Ruz

En el Joven club de Computación y Electrónica Abreus¹, se comenzó esta investigación en el curso 2000-2001, con uso del sistema de aplicaciones soportadas en el sistema operativo Microsoft Windows 2000. Ya se habían hecho intentos por crear las condiciones en años anteriores sobre la plataforma de MSDOS y las primeras versiones de Windows, pero no se contaba con la tecnología necesaria para ello. Hay que señalar que este tema se comenzó a trabajar desde sus inicios con niños de la enseñanza primaria del segundo ciclo, cuando aún no se había implementado la introducción de la computación en dicha enseñanza.

Es necesario destacar la participación del autor en la experiencia cubana de **Introducción de la Computación en la Enseñanza Primaria**, llevada a cabo en Ciudad de La Habana en el curso escolar 2001-2002, donde se confeccionaron y aplicaron los programas de computación de dicha enseñanza. Dichos programas solo contemplan elementos básicos del sistema operativo Windows y del paquete Microsoft Office y la mayor parte del contenido lo dedican a los softwares educativos diseñados como soporte de apoyo a la docencia.

Por otra parte en los planes de estudios de los JCCE no se contemplaban cursos especializados para la formación y desarrollo de la creatividad en niños y niñas, independientemente de que este aspecto se incluyera en cada uno de los centros de forma espontánea.

Como parte de esta investigación se confeccionó un programa especial de computación, por las siguientes razones:

- La computación en la enseñanza primaria y secundaria básica no se imparte como asignatura, sino que se utiliza como una herramienta de apoyo a la docencia a través de los diferentes software educativos.
- La cantidad de horas clases incluidas en los programas de computación en las enseñanzas son escasas y los contenidos impartidos no satisfacen una formación básica de los estudiantes, acorde a las exigencias actuales.
- No se incluyen en los programas temas sobre el tratamiento de imágenes, creación de aplicaciones web y multimedia, etc.
- En los JCCE los programas de cursos para niños y círculos de interés se aplican en cada centro según criterios particulares de los instructores acordes a las exigencias de cada grupo de estudiantes, no existiendo así un programa que incluya aspectos específicos destinados a la formación de la creatividad en niños y niñas, independientemente de que existan algunos intentos de ello de forma espontánea en algunos JCCE del país.

El nuevo programa incluye temas de gran importancia como es el caso de la creación de aplicaciones web y multimedia. Por la efectividad del mismo se aplica en el JCCE Abreus 1 desde el curso 2003-2004 hasta la fecha.

A criterio del autor, un aspecto sumamente importante en todo este contexto lo es el trabajo que se realizó en Ciudad Habana en el "Proyecto de Introducción de la Computación en la Enseñanza Primaria", que tuvo entre sus prioridades la formación de una cultura informática inicial en niños y niñas.

Después de todo este trabajo inicial, teniendo en cuenta las insuficiencias de los programas de computación aplicados, se hacía necesario entonces, diseñar una estrategia didáctica para la atención a las niñas y niños con cierta inclinación por el aprendizaje más profundo de la computación y propiciar así la formación de la creatividad en correspondencia con las capacidades y necesidades de cada uno de ellos.

3. Presentación de la estrategia didáctica. Preliminares

El significado del término estrategia, proviene de la palabra griega “strategos”, que significa jefes de ejército; era tradicionalmente utilizada en el terreno de las operaciones guerreras. En los últimos años el concepto de estrategia ha evolucionado de manera tal que es posible diseñar e implementar estrategias en múltiples sectores de la vida social. Las distintas definiciones de estrategia surgen de la necesidad de contar con ellas.

La estrategia es descubrir, no programar, es guiar, no controlar, es liderar las ideas. Tener un propósito estratégico implica tener una visión sobre el futuro, debe permitir orientar, descubrir, explorar. Se pueden encontrar, entonces, distintas acepciones de estrategia planteadas por autores de distintas especialidades y épocas. Ellas se pueden resumir señalando que, en el campo de los procesos educativos, la estrategia se define y caracteriza porque permite la planificación del proceso de enseñanza- aprendizaje, propiciando la toma de decisiones óptimas sobre la base de determinados principios que conllevan a una línea de conducta; es, además, un proceso regulado, en el cual se interrelacionan varios componentes para lograr determinados objetivos, admite cambios para facilitar la solución de los más disímiles problemas y favorece el desarrollo de destrezas, actitudes y habilidades.

Para el desarrollo de esta investigación el autor define la estrategia como un proceso de fundamentación, diagnóstico, diseño e implementación y evaluación. En todas estas etapas hay que tener presente fundamentos que la justifiquen.

En la presente investigación se presenta una estrategia didáctica para la formación de la creatividad en niños y niñas mediante el uso de las TIC en los JCCE y se asume la posición por parte del autor de que las estrategias didácticas creativas no deben pretender el simple desarrollo de la creatividad, sino que son eficaces igualmente para el logro de cualquier otro objetivo.

4. Etapas en el desarrollo de la estrategia

• Primera Etapa. Diagnóstico

1. Diagnóstico del estado en que se encuentran los estudiantes con respecto al uso de las TIC, el nivel conocimientos y los aportes creativos.
2. Consultas a especialistas de la Informática.
3. Revisión y análisis de documentos de las enseñanzas y los JCCE.
4. Selección de los niveles escolares donde se iba a desarrollar esta investigación.

• Segunda etapa. Diseño e implementación de la estrategia

1. Elaboración del programa director de informática.
2. Preparación de los niños y niñas en materia de informática.
3. Aplicación de los conocimientos a la creación productos informáticos.

• Tercera etapa. Evaluación de los resultados

1. Participación con los alumnos en las tareas creativas.
2. Revisión de la calidad y nivel creatividad de los productos desarrollados por los estudiantes.

A continuación se describen a cada una de las etapas mencionadas anteriormente, descripción que va antecedida de una tabla a modo de resumen.

Tabla No 1. Primera Etapa. Diagnóstico

No	Acciones	Objetivos	Muestra
1	Diagnóstico del estado en que se encuentran los estudiantes con respecto al uso de las TIC, el nivel conocimientos y los aportes creativos.	Conocer el estado en que se encontraban los estudiantes, con respecto al uso de las TIC, su nivel de conocimientos básicos de computación y sus intereses particulares en el uso y manejo de la computadora. Conocer las opiniones de los estudiantes acerca de algunas cuestiones inherentes a	Estudiantes

		la impartición de la materia en las enseñanzas.	
2	Consultas a especialistas de la Informática.	Conocer la opinión de los especialistas acerca del tema tratado en esta investigación.	Especialistas de la informática
3	Revisión y análisis de documentos de las enseñanzas y los JCCE.	Comprobar la derivación de los objetivos y habilidades que, sobre la informática, aparecen en los objetivos generales de los JCCE y las diferentes enseñanzas en el Ministerio de Educación.	Planes de Estudios, programas de la asignatura computación en el MINED y los JCCE
4	Selección de los niveles escolares donde se iba a desarrollar esta investigación.	Seleccionar los niveles escolares donde iba a tener más incidencia este trabajo.	Segundo ciclo de la enseñanza primaria y secundaria básica.

✓ **Diagnóstico del estado en que se encuentran los estudiantes con respecto al uso de las TIC, el nivel conocimientos y los aportes creativos.**

En esta etapa es muy importante retomar el diagnóstico iniciado desde el principio de esta investigación, donde se incidió en el nivel de preparación de los estudiantes de primaria y secundaria básica en materia de informática. Esto es necesario porque hubo una regularidad en las deficiencias detectadas en los estudiantes en las comprobaciones realizadas.

Desde el inicio se aplicaron distintos instrumentos para comprobar el estado en que se encontraban los estudiantes en el uso y manejo de las TIC y que han sido válidos para fundamentar la primera etapa de esta estrategia.

En cada una de las enseñanzas los resultados fueron muy similares, evidenciándose de esta manera que los estudiantes aún tienen mucho por aprender y desarrollar en materia de Computación.

✓ **Deficiencias detectadas en los estudiantes de primaria y secundaria, respecto al uso de las TIC, el nivel conocimientos y los aportes creativos.**

En esta etapa el análisis de la información recogida permitió asumir unos criterios de selección de los contenidos a tratar en la estrategia.

1. Insuficientes habilidades en el uso y manejo de la computadora, tales como:

- Poca utilización del teclado, haciendo uso exclusivo del mouse en la mayoría de los casos.
- Carencia de un estilo científico y creativo en la realización de sus actividades en la computadora, primando lo reproductivo sobre lo creativo.
- Estudiantes con inadecuado nivel de comunicación en el trabajo frente a la computadora, primando el individualismo sobre el colectivismo.
- Falta de habilidades en la búsqueda de información en los diferentes software educativos y demás aplicaciones en la computadora.

2. Falta de comprensión de la verdadera esencia del aprendizaje de la ciencia de la computación para su formación como profesionales; los estudiantes ven en la computadora un medio de entretenimiento y diversión a través de los juegos, los videos, etc..., y no un valioso instrumento de aprendizaje.

3. Insuficientes conocimientos informáticos.

4. Dificultades en la creación de aplicaciones básicas en relación con temas afines a la educación, la sociedad y la actualidad en que vive el mundo y el país en particular.

✓ **Consultas a especialistas de la informática**

Otra cuestión de gran importancia en el desarrollo de este trabajo lo fue la consulta a un total de 12 especialistas de la informática, primero para conocer cuáles eran las habilidades informáticas más necesarias en los estudiantes y luego para corroborar la necesidad de llevar a cabo esta investigación en el JCCE Abreus 1 con estudiantes de primaria y secundaria básica y más tarde indagando sobre sus opiniones acerca de la estrategia aplicada y el nivel de preparación de los estudiantes y la importancia de extender este trabajo y aplicarlo en otros centros.

Todos fueron de la opinión que este trabajo es de gran importancia para los estudiantes y que ello es un gran aporte a la educación y la sociedad, pues los estudiantes finalmente se han convertido en la vanguardia de los centros estudiantiles donde radican y aportan al buen desarrollo de las clases en las demás asignaturas y a través de sus productivos creativos han motivado a los demás estudiantes sentir necesidad por el aprendizaje de la computación y en fin producir en función de los demás.

Como se pudo apreciar en los resultados, es imprescindible formar en los niños y niñas de primaria y secundaria habilidades básicas en el uso y manejo de la computadora, habilidades estas que han sido un poco olvidadas en la etapa escolar y que son vitales para la preparación científica en materia de Computación y para su futuro desempeño en el uso de las diferentes aplicaciones a la hora de interactuar con la computadora.

Estas dificultades, según datos obtenidos en la aplicación de la encuesta deben ser tratadas teniendo en cuenta el nivel de prioridad de los problemas en el uso y manejo de la computadora. Para ello es necesario:

1. Favorecer la utilización del teclado en cada una de las actividades propuestas en clases, estableciendo un análisis lógico sobre la factibilidad del uso exclusivo del mouse en algunos casos.
2. Propiciar en los estudiantes la formación de un estilo científico y creativo en la realización de sus actividades en la computadora, primando lo creativo sobre lo reproductivo.
3. Estimular en los estudiantes el nivel de comunicación grupal en el trabajo frente a la computadora donde prime el espíritu colectivista, pues la creación de productos informáticos depende en gran medida del trabajo en equipos.
4. Propiciar el desarrollo de habilidades en la búsqueda de información en los diferentes sistemas de aplicaciones en la computadora.
5. Crear conciencia en los alumnos para la comprensión de la verdadera esencia del aprendizaje de la ciencia de la computación para su formación como profesionales; pues ellos no deben ver en la computadora un medio de entretenimiento y diversión a través de los juegos, los videos, etc..., sino un valioso instrumento de aprendizaje, no solo de la informática, sino también de cualquier rama del saber.
6. Preparar a los estudiantes en diferentes temas de computación y formar en ellos la habilidad de integrar los conocimientos adquiridos en la creación de productos informáticos que resuelvan problemas existentes en relación con temas afines a la educación, la sociedad y la actualidad en que vive el mundo y el país en particular.

Cada una de las prioridades antes mencionadas, se puede llevar a la práctica mediante cada una de las actividades que desarrollan los maestros y profesores de computación en cada una de sus clases, indistintamente, pues la Computadora es la herramienta más ansiada y poco utilizada por el estudiante para enfrentar cualquier tarea, ya sea en el aula o fuera de esta. Por ello, la labor orientadora del maestro o profesor es de vital importancia para lograr los fines propuestos.

✓ **Revisión y análisis de documentos en las enseñanzas primaria y secundaria básica y los JCCE.**

El análisis del contenido de documentos es una técnica cualitativa que se ha empleado en diferentes momentos de este proceso de investigación. Se comenzó por la revisión del Plan de Estudios de Computación en primaria y secundaria básica y los JCCE para determinar si los objetivos específicos de la asignatura propiciaban una formación básica del estudiante en materia de computación, acorde con las exigencias actuales de la sociedad, donde el individuo necesita de la creatividad para resolver los problemas que a diario se le presentan en cualquier campo de acción. Se pudo comprobar que los objetivos estaban presentes de manera muy elemental, pues la computación se utiliza básicamente como una herramienta de apoyo a la docencia a través de los software educativos. La cantidad de horas clases destinadas a los contenidos informáticos es insuficiente, así como los temas abordados son superficiales y no se salen del marco de los sistemas operativos Windows y paquete de Office de la Microsoft.

Por otra parte los programas básicos de los cursos de los JCCE están diseñados para cualquier tipo de usuario, sin distinción de edades ni nivel de escolaridad y los grupos de estudiantes son heterogéneos, lo cual no permite actuar con el estudiante con tareas acordes a su edad, sus intereses y motivaciones. El trabajo con niños se realiza a través de los círculos

de interés coordinados con el MINED, pero la cantidad de horas clases es insuficiente y los programas diseñados hasta el momento de la investigación no estaban generalizados, quedando a la libre elección de los centros en cada territorio acorde a las necesidades de los estudiantes y los intereses particulares de los instructores.

A continuación se relacionan estos documentos y el análisis derivado de cada uno de ellos.

Tabla No 2. Análisis de documentos

No	Documentos analizados	Análisis realizado
1	Planes de estudio de las enseñanzas primarias y secundaria básica	Se hizo un análisis del mismo para conocer cuáles eran las distintas asignaturas que componen la enseñanza y ver la posibilidad del trabajo con computación en las mismas.
2	Programas de computación de las enseñanzas primarias y secundaria básica	Se analizó los contenidos incluidos en los programas de la enseñanza primaria y secundaria básica y se determinó las necesidades a incluir en el diseño del nuevo programa para el trabajo con los estudiantes.
3	Programas de computación de los JCCE, incluyendo cursos estandarizados y círculos de interés.	Se analizó los contenidos incluidos en los programas de estudio y los círculos de interés y se determinó las necesidades a incluir en el diseño del nuevo programa para el trabajo con los estudiantes.

Para poder determinar consecuentemente, los objetivos relacionados con la preparación de los estudiantes en materia de computación y su aplicación a la creación de productos informáticos como resultado del proceso de formación de la creatividad es necesario haber estudiado minuciosamente cada programa de estudios y haber analizado las implicaciones que ello trae.

Para la elaboración del programa de Computación se hizo un análisis de los diferentes programas de informática de las enseñanzas primaria y secundaria básica, así como algunas de las asignaturas básicas que componen las enseñanzas y se comprobó que ninguna de ellas tienen en cuenta la Estrategia de Creatividad en cuanto al uso de la informática, solo se utilizan las TIC como herramienta de apoyo a las demás asignaturas y los software educativos utilizados solo contemplan ejercicios relacionados con sus contenidos. En tal sentido el alumno no piensa en términos informáticos, si no que se dedica a utilizar la computadora como herramienta para resolver los problemas de las asignaturas de una forma práctica y sin mucha necesidad de aplicar diferentes aplicaciones, es decir, no existe la necesidad de salirse del marco del software educativo utilizado en el momento.

En el programa de computación utilizado se ha tenido en cuenta que los alumnos apliquen la mayor cantidad de aplicaciones informáticas posibles según las necesidades existentes en la solución de sus problemas y la creación de los productos creativos. En cada caso se ha tenido en cuenta el nivel de preparación y asimilación de los conocimientos por parte de los estudiantes, logrando con ello que las ideas fluyan libremente y cada uno de los participantes en el proceso de creación se sienta en un ambiente acogedor y que no exista en ningún momento la imposición al cumplimiento de la tarea, pues ello traería aparejado la frustración de cada uno de los alumnos.

✓ **Selección de los niveles escolares donde se iba a desarrollar esta investigación.**

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos en la presente investigación y las características psicopedagógicas de cada enseñanza se seleccionó el segundo ciclo de la enseñanza primaria y la secundaria básica, formando un grupo de estudiantes de cada nivel escolar. Hay que destacar la continuidad de la preparación de los estudiantes en los diferentes cursos escolares y la selección e ingreso de nuevos estudiantes en cada etapa. Este ha sido un aspecto de vital importancia en la investigación, teniendo en cuenta que los resultados en la preparación de los estudiantes ha sido fuente de motivación para la mayoría de los estudiantes con inclinación hacia la Computación y ha motivado las constantes solicitudes por parte de padres, maestros y los propios estudiantes para formar parte del grupo.

A partir del análisis integrador de los resultados, en esta primera etapa se concretaron las siguientes **regularidades**, las cuales facilitaron la toma de decisión en cuanto al diseño e implementación de la estrategia:

1. Las dificultades en el uso y manejo de la computadora por parte de los estudiantes no pueden ser solventes totalmente en los turnos de clases de Computación en las diferentes enseñanzas, por lo que se hace necesario la aplicación de estrategias por parte de los docentes para lograr que los estudiantes desarrollen habilidades manipulativas y aprendan a la vez que interactúen con la computadora.
2. Se evidenció en todo este proceso la carencia de estrategias y la insuficiente preparación de los profesores de Computación para el tratamiento de las dificultades que presentan los estudiantes en el uso y manejo de la computadora.
3. Las posibilidades que propicia el sistema de trabajo de los JCCE para la implementación de la estrategia didáctica diseñada.
4. El nivel de preparación de los estudiantes se debe tener en cuenta a lo largo de todo el proceso de formación de la creatividad.

Esta estrategia está enmarcada en el Proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura Computación en los JCCE, accionando sobre la formación de la creatividad en niños y niñas del segundo ciclo de la enseñanza primaria y secundaria básica, mediante el uso de las TIC en el JCCE Abreus 1.

Como muestra se ha tomado de forma intencional en sus inicios 11 niños del 4to grado de la enseñanza primaria, 6 estudiantes del 7mo grado y 1 del 9no grado de la enseñanza secundaria básica.

Tabla No 3. Cantidad de estudiantes por cada una de las enseñanzas.

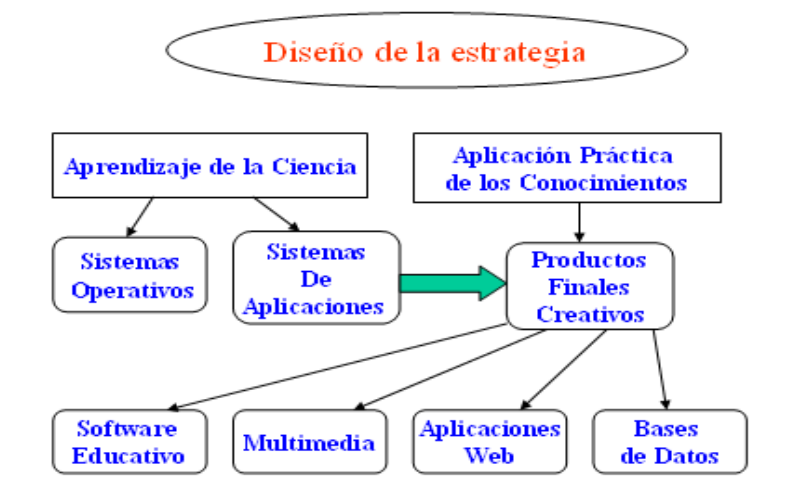
	Total	H	V
4to	11	6	5
7mo	6	2	4
9no	1	0	1

A continuación se fundamenta esto, que está insertado dentro del proceso de desarrollo de la segunda etapa de esta estrategia.

Tabla No 4. Segunda Etapa. Diseño de la Estrategia

No	Acciones	Objetivo	Muestra
1	Elaboración del programa director de Computación.	Diseñar un Programa Director de Computación teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes	Instructores de los JCCE, Metodólogos y Profesores de las enseñanzas primaria y secundaria.
2	Preparación de los niños y niñas en materia de Computación	Preparar a los estudiantes en materia de Computación.	Niños y niñas seleccionados
3	Aplicación de los conocimientos a la creación productos informáticos	Aplicar los conocimientos de los estudiantes en la creación de productos informáticos según las tareas planteadas y las necesidades existentes.	Niños y niñas seleccionados

El diseño de la estrategia didáctica se puede analizar a groso modo en el esquema siguiente:



✓ **Elaboración del Programa Director de Computación**

Teniendo en cuenta las dificultades detectadas en los alumnos y la experiencia particular del autor en el **Proyecto de Introducción de la Computación en la Escuela Primaria Cubana** y de que este tema ha sido objeto de discusión y análisis en reuniones metodológicas nacionales y provinciales de los JCCE y puestas al conocimiento de los directivos del Ministerio de Educación en el territorio, se reafirmó la necesidad de elaborar un Programa Director de Computación que sirviera de apoyo y guía a los instructores de Computación de los JCCE en el trabajo para la formación de la creatividad en niños y niñas mediante el uso de las TIC. Este programa constituye un aporte importante a la enseñanza de la Computación en los JCCE, pues en sus contenidos se incluyen los aspectos básicos tratados en diferentes programas de los impartidos en los JCCE, pero no se hace un análisis detallado de los contenidos, los objetivos y las habilidades que se deben tener en cuenta, pues ello depende en gran medida del nivel de preparación de cada grupo de estudiantes seleccionado y de sus intereses.

Para la elaboración del programa director de computación se tuvo en cuenta los siguientes aspectos:

1. Sistemas operativos y aplicaciones utilizados en las diferentes enseñanzas.
2. Nivel de profundización en los conocimientos de los temas tratados en cada caso.
3. Nivel de aplicación de los conocimientos de los estudiantes a la solución de problemas reales en su entorno estudiantil.
4. Necesidades e intereses individuales y colectivos de los estudiantes.
5. Factibilidad de la inclusión o no del tema en el programa.

En el programa de Computación se incluyeron los siguientes temas:

1. Sistemas operativos:
 - MSDOS
 - Plataforma Windows (Accesorios)
2. Sistema de aplicaciones
 - Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint, Access, FrontPage, Publisher, PhotoEditor)
 - Tratamiento de imágenes (Photoshop, FireWorks, PhotoExpress, Corel Draw)
 - Diseño Web (FrontPage, DreamWeaver, PHP)
 - Lenguajes de Programación (Visual Basic, Borland Delphi, Turbo Pascal)
 - Creación de animaciones (Swish, Flash, WebStyle, etc.)
 - Multimedia (Mediator, Director, Multimedia Builder)
 - Tratamiento de sonidos (Cool Edit Pro, FrutyLoops, Audio Grabber, etc.)
Convertidores de formatos, etc...)

➤ **Preparación de los niños y niñas en materia de Computación**

La preparación de los estudiantes en materia de Computación se realizó de diferentes maneras y mediante diferentes vías. Primeramente se impartieron los contenidos básicos sobre los sistemas operativos MSDOS y la plataforma Windows y se desarrollaron habilidades básicas en el uso y manejo de la computadora, enfatizando en el uso del teclado y del mouse y se crearon en los niños y niñas representaciones lógicas del análisis de la información contenida en la Computadora y la forma de interactuar con ella, así como el principio de funcionamiento de la misma. Luego se fueron introduciendo los contenidos de cada uno de los temas relacionados en el apartado anterior, asociados a actividades prácticas que se planteaban en cada momento según las necesidades del grupo de alumnos, fundamentalmente relacionadas con las demás asignaturas del grado y las necesidades propias del centro escolar.

En cada uno de los temas tratados se dedicó una cantidad de horas clases inicialmente a introducir los conocimientos básicos necesarios a los alumnos para interpretar la esencia de la aplicación utilizada y los resultados obtenidos finalmente en el trabajo con la misma. Así fueron tratados cada uno de los temas y se logró que cada alumno fuese logrando la independencia en el trabajo con cada una de las aplicaciones utilizadas.

Teniendo en cuenta la teoría de Vigotsky sobre la ZDP, citada anteriormente, no tendría sentido intervenir en lo que los alumnos pueden hacer solos. El profesor toma como punto de partida los conocimientos del alumno y basándose en estos presta la ayuda necesaria para realizar la actividad o tarea propuesta. En este caso cada tarea concluyó en la creación de un producto informático. Las tareas propuestas a los alumnos en cada uno de los casos estuvieron asociadas a temas relacionados con el entorno social, la comunidad, la vida de los héroes y mártires de la Patria, la naturaleza, el acontecer nacional e internacional, así como de las diferentes asignaturas y materias del grado y propias de la enseñanza.

Hay que destacar de muy positivo que en ningún momento se dedicó la totalidad de horas clases a una aplicación en específico, pues en la medida en que se iban adquiriendo los conocimientos básicos de cada aplicación, se iban planteando tareas a los alumnos y estos utilizaban las mismas según las necesidades existentes en cada caso para su solución.

Tabla No 5. Tercera Etapa. Evaluación de los resultados

No	Acciones	Objetivos
1	Participación con los alumnos en las tareas creativas.	Trabajar conjuntamente con los alumnos en la creación de productos informáticos para facilitar el buen desempeño de los mismos.
2	Revisión de la calidad y nivel creatividad de los productos desarrollados por los alumnos.	Señalar los errores cometidos por los estudiantes para su posterior corrección. Constatar la calidad de los productos elaborados por los alumnos y su nivel de creatividad.

➤ ***Participación del profesor en las tareas creativas con los alumnos.***

Desde los inicios de esta investigación y en el marco del modelo de la investigación-acción se estableció como acción fundamental la participación conjunta con los alumnos en la realización de las tareas creativas, reflexionando constantemente y valorando en cada uno de los casos los resultados obtenidos, pues cada momento de reflexión conducía a otro momento de experimentación en la acción, sobre el que nuevamente había que reflexionar de una forma autocrítica objetiva en el colectivo y trazar nuevas estrategias de acción, propiciando el logro de conocimientos colectivos al transformar determinada realidad y en cada caso controlando y evaluando el proceso de investigación. En este caso el maestro juega un papel de mediación entre el alumno y los contenidos y la adquisición de herramientas necesarias para aprender.

Durante el proceso de investigación se logró a través de la acción con niños y niñas formar la creatividad mediante el uso de las TIC y ello está reflejado en los productos informáticos obtenidos. Hay que destacar de muy positivo que en la medida en que se participó con los alumnos en la realización de las tareas creativas se cumplió con los cuatro principios básicos del modelo de la investigación-acción, pues en cada etapa se planificó, se actuó, se observó y se reflexionó sobre el proceso.

Otro aspecto a considerar es que se asumió la educación de una forma flexible, responsable y entusiasta, se le propusieron en cada etapa al alumno metas a cumplir y se evaluó en la propia acción. El profesor en el proceso de creación desempeña un papel de andamiaje, pues según la teoría de Vigotsky, es con la ayuda del docente que en la ZDP los alumnos pueden lograr ciertos aprendizajes que antes solamente eran potenciales.

Es importante que el profesor no se agote, que sus explicaciones perduren en el grupo, que haya un tiempo de realización de experimentos, diseño de juegos, explicaciones entre los propios integrantes del colectivo para resolver problemas, para distraerse y en gran medida para motivar siempre al alumno y en ocasiones para que el profesor pueda intervenir de forma más individualizada. Se supone además, que un profesor que dedique todos sus esfuerzos a la formación de la creatividad, debe ser un exponente de la creatividad en su accionar con los alumnos y este profesor creativo debe poseer las siguientes cualidades:

- Cuidar las capacidades de los alumnos, reducir la frustración y no matar la inspiración por conocer algo nuevo a cada instante.
- Utilizar la heteroevaluación, donde los resultados de la evaluación eduquen al alumno en la medida en que lo instruyen.
- Estimular en los alumnos el interés por descubrir algo nuevo, facilitando apoyo en todo momento, de forma que se estimule la divergencia y se tolere la libre comunicación entre los miembros del grupo.
- Emplear el humor, creando un ambiente de trabajo agradable y de estimulación constante donde se elimine la competición y exista la aceptación del riesgo.
- Facilitar en los alumnos la espontaneidad y expresividad, reduciendo normas y coerción, pues en esta etapa en el alumno prevalece la ingenuidad, la atracción por lo desconocido y ella es la razón para que en el maestro exista la cualidad de percepción especial o estar abierto a la experiencia.
- Estar en continua evolución y superación constante, pues son las exigencias sociales, escolares y las necesidades de los alumnos las que guían el proceso de búsqueda y reflexión sobre las opciones pedagógicas que pueden existir para resolver un problema dado.
- Trabajar el mayor número de canales de comunicación en el aula, pues ella es la razón para que aparezcan las ideas novedosas y en fin **productos creativos**.

➤ **Revisión de la calidad y nivel creatividad de los productos desarrollados por los estudiantes.**

Los resultados obtenidos en cada caso fueron sorprendentes, pues los alumnos utilizaron los conocimientos a la solución de sus tareas y en cada etapa fueron obteniendo como resultado la creación de un producto informático.

Hay que considerar que para la evaluación de la creatividad existen diferentes técnicas y métodos, citados en el capítulo anterior, pero el decidir cuál es la mejor forma de evaluar la creatividad no es tarea fácil, pues existen diversos criterios de autores que justifican cada una de aquellas por las que optan. Así pues, para algunos las nominaciones de los compañeros, evaluación de los supervisores y la nominación de los maestros no son indicadores suficientes; sin embargo para otros son importantes aunque no exclusivos para obtener una valoración objetiva. Lo que si queda claro es que si para evaluar la creatividad del alumno se utilizan tareas o problemas que no tienen para él un sentido real, se corre el riesgo de valorarla como baja, y, sin embargo, su creatividad pudiera ser alta ante otra situación o esfera en la que si esté implicado. Por ello si se pretende realmente que el sujeto exprese todas sus posibilidades creativas, es necesario buscar tareas o problemas relacionados con las áreas donde se expresan sus tendencias motivacionales esenciales, es decir, aquellas que se relacionan con su entorno.

En la presente tesis se toma como criterio evaluar la formación de la creatividad a través de los productos creativos, ya que son una forma real y directa de su expresión. En cada caso se establecieron criterios evaluativos ajustados a los objetivos propuestos en cada una de las actividades y se estableció como norma que estuviesen relacionados con la solución de algún problema real existente dentro del entorno del alumno y la comunidad.

La mejor manera de evaluar la creatividad ha sido a través de especialistas tanto de la informática, como de otras materias y especialmente por terceras personas que han sido beneficiadas de alguna manera con los productos creados por los alumnos. Estos resultados

han tomado partido en la participación de los alumnos en diferentes eventos científicos desarrollados en el territorio, la provincia y a nivel nacional. Se destaca de muy positivo diferentes premios provinciales y nacionales obtenidos por los alumnos en eventos de Informática para Jóvenes (INFOCLUB), Forum de Ciencia y Técnica, Seminario Juvenil Martiano, Pioneros Creadores, Forjadores del Futuro, Pedagogía.

Entre los productos creativos de mayor relevancia se destacan los multimedia y los sitios web.

Multimedias

- Martí entre Nosotros.
- La Epopeya del Granma
- Natura, donde nace y crece una flor.
- Pioneros exploradores.
- Preparación para el Tiro.
- Puros y de Ley

Sitios Web

- El Joven Club, la Computación y yo.
- Para un amigo sincero, 150 rosas blancas.
- PAEME (Programa de Ahorro Energético del Ministerio de Educación)
- La Clase como Sistema.
- Camilo, Señor de la Vanguardia.
- El Medio Ambiente.
- Martí y el pensamiento latinoamericanista de Bolívar.
- La historia y el tiempo.
- Educación para la salud.
- Ché Comandante, amigo.

En la realización de las tareas las participaciones han sido totalmente provechosas tanto para los alumnos como para los profesores, pues los primeros han aprendido a ser más cuidadosos a la hora de trabajar, de crear y durante las presentaciones de sus productos, y los segundos han visto la necesidad de hacer los señalamientos a los alumnos, tanto a la hora de trabajar como en la evaluación de los resultados. De muy positivo hay que señalar que para la realización de las tareas, en fin para lograr una eficiente creación de productos informáticos, es necesario el trabajo en colectivo, donde cada miembro incorpore elementos que forman parte del producto final.

Conclusiones

1. La creatividad ha sido ampliamente estudiada por pedagogos y psicólogos y sociedad en general y cada uno ha tomado partido en su accionar.
2. La formación y desarrollo de la Creatividad mediante el empleo de las TIC ocupa un lugar relevante en la Educación del siglo XXI, por lo que este problema reviste una importancia trascendental, si se tiene en cuenta que el contenido principal de la actividad de cualquier nivel de enseñanza es la preparación de los estudiantes y ello con el fin de formar hombres y mujeres capaces de enfrentar los retos que ha impuesto el mundo imperante y cuya solución a los problemas reales que se enfrenta la humanidad es precisamente mediante la creación, para a través de ella dar respuesta a cada una de las demandas sociales.
3. La Computación desarrolla la imaginación creadora, el interés por el conocimiento y la investigación y activa el poder de concentración.
4. Hay cuatro parámetros de la creatividad que en esta investigación se han considerado como significativos y sobre los que giran cualquier propuesta de intervención. Estos son: La Persona, el Producto, el Proceso y el contexto o situación y ello se ha tomado en relación con el uso de las TIC en niños y niñas. Como fundamento de la investigación se ha precisado en el producto y ello ha sido la gran medida de los resultados de la investigación.

5. Como resultado de la aplicación de la estrategia didáctica en la formación de la creatividad en niños y niñas mediante el uso de las TIC en el Joven Club de Computación y Electrónica (JCCE) Abreus 1 se logró formar en los mismos el espíritu de colectivismo, la creatividad y una serie de valores propios de la personalidad que serán los que guíen a estos futuros profesionales de la informática en el andar por los caminos de la ciencia y en un futuro no lejano, ser los dignos representantes de la vanguardia científica de la sociedad.
6. Esta es una estrategia diseñada para formar la creatividad en niños y niñas mediante el uso de las TIC en el JCCE Abreus 1. En ella todos los elementos participantes tienen una gran responsabilidad, tanto académica como social, pues no se puede trabajar pensando solamente en crear finalmente un producto, sino que con su aplicación los niños y niñas deben ser educados bajo los principios que rigen el sistema de educación vigente en el país. Además, con la aplicación de la estrategia se formaron valores de colectivismo, responsabilidad, amor y consagración al trabajo, independencia creativa, honestidad y patriotismo.
7. Queda demostrada, también, mediante los datos presentados, la fundamentación eminentemente científica de la estrategia didáctica aplicada, la cual se desarrolló con los recursos del modelo de la investigación-acción, a partir de la cual los niños y niñas formaron hábitos creativos mediante el uso de las TIC en la medida que se aplicaron los conocimientos informáticos adquiridos a la solución de los problemas y tareas planteadas.
8. El proceso de creativización o de formación de la creatividad puede llevarse a cabo mediante el entrenamiento y desarrollo de las funciones psicológicas de la personalidad, eliminando barreras existentes en la personalidad o en el ambiente que bloquean la creatividad, o sea, creativizando el ambiente.
9. La elaboración y aplicación de la Estrategia Didáctica representa un paso de avance significativo para la preparación de los niños y niñas en materia de Computación y a su vez para la formación de la creatividad mediante el uso de las TIC, teniendo en cuenta que por primera vez valoran la importancia del uso de las mismas para resolver los problemas que a diario se le presentan en su entorno estudiantil y social.
10. Esta estrategia debe ser desarrollada siguiendo las tres etapas planteadas: Diagnóstico, Diseño e implementación de la Estrategia y Evaluación de los resultados, pues este orden contribuye a potenciar la formación de la creatividad con una secuencia lógica lo que permite el logro de la efectividad en la aplicación de la misma.
11. El método empleado en esta investigación ha posibilitado reflexionar de manera conjunta y sistemática con los alumnos, buscando el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación del alumno tomando como base una concepción holística que permita la formación de la creatividad en los niños y niñas mediante el uso de las TIC en los JCCE.
12. La aplicación de estrategias didácticas y de aprendizaje es una herramienta poderosa en manos de los docentes y alumnos, sobre todo en los temas relacionados con la formación de la creatividad en niños y niñas mediante el uso de las TIC. Este es un trabajo que requiere de gran dedicación y amor para cumplir en cada momento con los objetivos propuestos en el proceso de enseñanza aprendizaje y sobre todo, en el caso de su aplicación en el movimiento de los JCCE. Por ello es muy importante que el profesor no se agote, que sus explicaciones perduren en el grupo, que haya un tiempo de realización de experimentos, diseño de juegos, explicaciones entre los propios integrantes del colectivo para resolver problemas, para distraerse y en gran medida para motivar siempre al alumno y en ocasiones para que el profesor pueda intervenir de forma más individualizada. Se supone además, que un profesor que dedique todos sus esfuerzos a la formación de la creatividad, debe ser un exponente de la creatividad en su accionar con los alumnos y este profesor creativo debe poseer las siguientes cualidades:
 - Cuidar las capacidades de los alumnos, reducir la frustración y no matar la inspiración por conocer algo nuevo a cada instante.
 - Utilizar la heteroevaluación, donde los resultados de la evaluación eduquen al alumno en la medida en que lo instruyen.

- Estimular en los alumnos el interés por descubrir algo nuevo, facilitando apoyo en todo momento, de forma que se estimule la divergencia y se tolere la libre comunicación entre los miembros del grupo.
- Emplear el humor, creando un ambiente de trabajo agradable y de estimulación constante donde se elimine la competición y exista la aceptación del riesgo.
- Facilitar en los alumnos la espontaneidad y expresividad, reduciendo normas y coerción, pues en esta etapa en el alumno prevalece la ingenuidad, la atracción por lo desconocido y ella es la razón para que en el maestro exista la cualidad de percepción especial o estar abierto a la experiencia.
- Estar en continua evolución y superación constante, pues son las exigencias sociales, escolares y las necesidades de los alumnos las que guían el proceso de búsqueda y reflexión sobre las opciones pedagógicas que pueden existir para resolver un problema dado.
- Trabajar el mayor número de canales de comunicación en el aula, pues ella es la razón para que aparezcan las ideas novedosas y en fin **productos creativos**.

Referencias bibliográficas

- Chivás Ortiz, Felipe. (2012) En torno a la creatividad y la dinámica grupal. –La Habana: Editorial Academia, 2012
- De Prado, David. (2006) Técnicas creativas y lenguaje total. –España: Editorial Tórculo, 2006
- Elliot, J. (2001) La investigación-acción en educación. —Madrid: Editorial Morata, 2001
- Guilford, J. P. (2008). Creatividad y Educación. –España: Ediciones Paidós. 2008
- Kemmis, W. (2008). Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado. —Barcelona: Martínez Roca, 2008
- Martí, José. (2008) Ideario Pedagógico. --La Habana: Imprenta Nacional de Cuba, 2008
- Martínez Llantada, Marta. (2009) Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad. --La Habana: Editorial Academia, 2009
- Mitjans Martínez, A. (2005) Creatividad, Personalidad y Educación. --La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2005
- Romo, A. (2000) Hacia una educación global: necesidades y perspectivas. – Caracas: Universidad, 2000
- Skinner, B. (2003) Tecnología de la enseñanza. --Barcelona: Editorial Labor, 2003
- Taranenko, Olga (2014) Creatividad y TICs: un reto en el aula. Universidad de Islandia, 2014
- Taylor, G. (2007). Development of the Creativity. --Cambridge University: Press, 2007
- Torrance, E. (2007). Orientación del talento creativo. --Buenos Aires: Editorial Paidós, 2007
- Vigotsky, L.S. (2009). Dinámica del desarrollo del escolar en relación con la enseñanza. -- La Habana. 2009

INTELIGENCIA, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS EN EL BACHILLERATO

M. en C. Rosana Árcega Rivera

Colegio de Bachilleres de Querétaro, México.

Resumen: Las teorías actuales sobre el estudio de la inteligencia, determinan que la capacidad de una persona no depende de su calificación en pruebas estandarizadas, sino más bien de la forma en que hace uso de la información que posee o que puede obtener de diversas fuentes, con la finalidad de solucionar problemas tanto de la vida cotidiana como de un área en específico. Además, se ha visto la importancia de saber controlar las emociones, es decir, la inteligencia emocional.

El presente trabajo, además de recuperar algunos elementos teóricos anteriores, muestra los resultados obtenidos por 100 alumnos de Bachillerato en cuanto a la medición de habilidades de pensamiento específicas y su relación con matemáticas. Además, proporciona algunas estrategias que como educadores, podemos utilizar con la finalidad de fomentar estas habilidades.

Palabras clave: Inteligencia, tipos de inteligencia, habilidades de pensamiento, aprendizaje, estilos de aprendizaje.

I.- Objetivos:

Analizar si las habilidades mentales como *Capacidad Espacial, Raciocinio, Manejo Numérico e Inteligencia Lógico Matemática*, tienen relación directa con el aprovechamiento en Matemáticas en alumnos de 6º Semestre Colegio de Bachilleres de Querétaro.

Establecer si existe diferencia significativa entre las habilidades mentales de hombres y mujeres.

Proponer estrategias que favorezcan el desarrollo de esas habilidades a través del fomento de la autonomía y capacidad de reflexión.

II.- Metodología:

- a) Se recopilaron resultados obtenidos por 200 alumnos de 6º. Semestre del COBAQ No. 13 - en Querétaro - (100 hombres y 100 mujeres) en el cuestionario auto aplicado de Orientación Vocacional en lo referente a habilidades mentales de *Capacidad Espacial, Raciocinio, Manejo Numérico e Inteligencia Lógico Matemática*
- b) Se estableció si hay relación directa entre esas habilidades de pensamiento y el promedio de Matemáticas en el bachillerato, a través de herramientas estadísticas como la correlación y la regresión.
- c) Mediante un comparativo gráfico, utilizando herramientas estadísticas se analizaron los resultados obtenidos en el cuestionario auto aplicado de Orientación Vocacional y de la encuesta para determinar si existe diferencia entre las habilidades del pensamiento de hombres y mujeres.

III.- Marco Teórico:

1.- La Inteligencia:

La inteligencia es tan compleja que definirla con certeza es muy complicado. Incluso, su concepción se ha reelaborado a través del tiempo, pues cada vez en mayor medida, los investigadores desarrollan nuevas teorías y se dan cuenta de nuevos aspectos que tienen que ver con su desarrollo.

Los primeros intentos por lograr una definición sistemática, comenzaron a finales del s. XIX, con la creación de instrumentos para tratar de medirla y basados en el enfoque psicométrico de la inteligencia.

Estos primeros intentos por medir la inteligencia y clasificar a las personas con base en un coeficiente intelectual, basado en pruebas dudosamente estandarizadas, lograron que a las personas se les considerara eficientes o incapaces con base en esta medición. De acuerdo a **Sortres y Barragán (2002)** “desde los tiempos más remotos la gente ha calificado a las personas como ingeniosas e inteligentes y en caso contrario como tontas, o incapaces”¹

Evidentemente estos criterios, sobre todo los de descalificación, han generado a lo largo de la historia, que en la vida diaria, en el trabajo, pero sobre todo en las aulas de todo el mundo en todas las épocas, enormes cantidades de niños crezcan pensando que realmente su capacidad para aprender es limitada. Esto ocasiona que al no desarrollar al máximo sus potencialidades, se conviertan en adultos si no mediocres, poco sobresalientes en cualquier ámbito de su vida.

En la actualidad, afortunadamente, esta visión tan limitada de la inteligencia está empezando a cambiar.

Algunas de las concepciones actuales sobre inteligencia son las siguientes:

- 1) Para **Claparede**: “Es la capacidad para resolver, por el pensamiento, problemas nuevos”.
- 2) Para **William Stern**: “La capacidad de adaptarse a condiciones nuevas”.
- 3) Para **Stoddard**: “La habilidad para aprender ciertos actos, o para ejecutar otros nuevos que sean funcionalmente útiles”.
- 4) Inteligencia es "la aptitud que nos permite recoger información de nuestro interior y del mundo que nos circunda, con el objetivo de emitir la respuesta más adecuada a las demandas que el vivir cotidiano nos plantea". La inteligencia de una persona está formada por un conjunto de variables como la atención, la capacidad de observación, la memoria, el aprendizaje, las habilidades sociales, etc., que le permiten enfrentarse al mundo diariamente.
- 5) Para **David Wechesler**: Es la “Capacidad del hombre para actuar intencionalmente, pensar racionalmente e interactuar eficientemente con el medio ambiente”.
- 6) Para **George Ferguson**: Es la “Habilidad personal para referir los conocimientos y experiencia acumulados de una situación a otra”.²

¹ **Cortés Sortres, J.F., Barragán Velásquez, C. y Vázquez Cruz, M.L. (2002)**. Perfil de inteligencia emocional: construcción, validez y confiabilidad en *Revista de Salud Mental*. Vol. 25, Número 5, Octubre de 2002. México D.F. Página 52.

² Apuntes del Diplomado en Habilidades de pensamiento. Fundación UCLEA (Colegio Latinoamericano de Educación Avanzada). Publicación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. 2011. Página 5.

Estas concepciones nos hacen comprender que existen tantas definiciones como expertos encargados de estudiarla.

De esta manera, la inteligencia es y ha sido a lo largo de la historia un tema central para la filosofía y la psicología. Señala el nivel de desarrollo, de autonomía y dominio del medio que va alcanzando el ser vivo a lo largo de la evolución. En el hombre, del nacimiento a la muerte y a través de toda su vida, permite su apertura a la realidad, el conocimiento y apropiación del mundo y de sí mismo, la personalización de su conducta y la invención de la cultura.

Una reflexión que en lo particular me parece importante y esperanzadora, es la que señaló **Piaget** en algunos de sus trabajos: “La inteligencia debe ser considerada como un punto de llegada y no de partida”, es decir, no importa la inteligencia con la que haya nacido una persona, sino el desarrollo que logre a lo largo de su vida mediante un esfuerzo personal y un medio ambiente propicio.

Gardner comparte este mismo enfoque, pues al definir la inteligencia como una capacidad, es decir, la convierte en una destreza que se puede desarrollar.

Otra aportación significativa de **Piaget** es hacer ver que el niño piensa distinto que el adulto y que, por un proceso de adaptación al ambiente, llega a un desarrollo total de sus capacidades intelectuales. El desarrollo de la inteligencia presupone la maduración del organismo y la influencia del medio social. Va unida con el desarrollo de la afectividad.

La inteligencia se manifiesta, según la psicología cognitiva actual, como una jerarquía de procesos – *captación perceptiva, codificación y recuperación memorística, estrategias conductivas de planeamiento, comprensión y solución de problemas y de evaluación de resultados, procesos de estructuración e invención, etc.* -, en la que cada componente es, a la vez, parte de una estructura superior y totalidad formada por subpartes interdependientes.³

La niñez y la juventud son la época de mayor desarrollo de la inteligencia suceso que por desgracia, no es tomada muy en cuenta por la sociedad actual. El reto de hoy, es hacer individuos más racionales, más inteligentes, más autónomos y no sólo individuos con más conocimiento.

En el caso de las Matemáticas, uno de los aspectos que puede determinar que los estudiantes sientan fobia hacia ellas, es la dificultad que tienen para entenderlas. Esto tiene en muchas ocasiones que ver con las limitaciones en cuanto a habilidades mentales primarias relacionadas con la abstracción que es un proceso mental básico para dominar esta materia. Estas habilidades son las siguientes:

Comprensión espacial: Es la habilidad de visualizar objetos de dos o tres dimensiones y de imaginar el aspecto que tendría una figura o un objeto al cambiar de posición, así como, la de percibir las relaciones mutuas de los objetos situados en el espacio al agruparlos de distintos modos. Este factor es de gran utilidad en estudios que tienen relación con la Geometría, Física, Dibujo, Artes, Arquitectura, Ingeniería así como en oficios relacionados con estas actividades profesionales.

Raciocinio: Es la habilidad para solucionar problemas basados en deducciones lógicas y vislumbrar un plan de desarrollo a seguir. Es probablemente la más importante de las habilidades mentales. La persona que posee esta habilidad puede resolver problemas, prever consecuencias, analizar una situación con base en experiencias pasadas, hacer planes y

³ Diccionario de las Ciencias de la Educación. Editorial Aula Santillana. México D.F. 1995. Página 792.

ponerlos en ejecución a partir de los hechos existentes. El raciocinio implica dos habilidades distintas: una inductiva, o sea, la aptitud de inferir de los casos particulares la forma general, y la otra deductiva, que es la capacidad de extraer de las premisas dadas la conclusión lógica correspondiente. Esta habilidad es importante para la mayoría de las carreras y es fundamental para resolver problemas matemáticos.

Manejo de números: Consiste en la facilidad de resolver rápida y fácilmente sencillos problemas cuantitativos. Es una habilidad que implica ante todo rapidez y exactitud en las operaciones de tipo mecánico. La capacidad del Cálculo Numérico es útil para el éxito en Aritmética, Contabilidad, Estadística y en las disciplinas cuyo componente principal es el cálculo matemático.

Inteligencia Lógico – Matemática: A las personas que funcionan con este tipo de inteligencia les agrada solucionar o relacionarse con asuntos que involucran números, realizar experimentos y actividades que involucran la planeación y la estrategia. Interesados en las relaciones de causa – efecto.⁴

Este último tipo de inteligencia, fue retomado por **Howard Gardner**, quien en 1983, propuso ocho tipos de inteligencias diferentes. Estas concepciones son gratificantes, pues con base en ellas, ahora sabemos que una persona puede tener por ejemplo una muy mala memoria, pero ser excelente para elaborar razonamientos complicados o una imaginación fuera de lo común. Esto la pondrá en una situación privilegiada si desarrolla la actividad que le permita poner en práctica esa habilidad o habilidades que posee.

Las 8 inteligencias que propuso son las siguientes:

1) **Inteligencia lingüística:** se utiliza en la lectura de libros, en la escritura de textos, y en la comprensión de las palabras y el uso del lenguaje cotidiano. Esta inteligencia se observa en los poetas y escritores, pero también en oradores y locutores de los medios de comunicación.

2) **Inteligencia lógico – matemática:** utilizada en la resolución de problemas matemáticos, en el contraste de un balance o cuenta bancaria y en multitud de tareas que requieran el uso de la lógica inferencial o proposicional. Es propia de los ingenieros y científicos.

3) **Inteligencia musical:** se utiliza al cantar una canción, componer una canción, tocar un instrumento, o al apreciar la belleza y estructura de una composición musical. Naturalmente se observa en composiciones y músicos en general.

4) **Inteligencia espacial:** se utiliza en la realización de desplazamientos en una ciudad o edificio, en comprender un mapa, orientarse, imaginarse la disposición de unos muebles en un espacio determinado o en la predicción de la trayectoria de un objeto móvil. Es la propia de los pilotos de aviación, los exploradores, diseñadores de interiores, arquitectos y escultores.

5) **Inteligencia cinestésico – corporal:** se utiliza en la ejecución de deportes, de bailes y en general en aquellas actividades donde el control corporal es esencial para obtener un buen rendimiento. Propio de bailarines, deportistas, gimnastas o mimos.

6) **Inteligencia interpersonal:** se implica en la relación con otras personas, para comprender sus motivos, deseos, emociones y comprender los estados de ánimo, las motivaciones y estados psicológicos de los demás. Se refiere a una capacidad cognitiva de comprender los

⁴ Información tomada del reporte de resultados del SOV (**Prueba del Sistema de Orientación Vocacional**) aplicada a alumnos del COBAQ.

estados de ánimo de los demás, no a la respuesta emocional que provoca esa comprensión y que clásicamente denominamos empatía. Se encuentra muy desarrollada en maestros, vendedores, consultores y terapeutas.

7) **Inteligencia intrapersonal:** la capacidad de acceder a los sentimientos propios, las emociones de uno mismo y utilizarlos para guiar el comportamiento y la conducta del mismo sujeto. Se refiere a una capacidad cognitiva de comprender los estados de ánimo de uno mismo. Se utiliza para comprendernos a nosotros mismos, nuestros deseos, motivos y emociones. También juega un papel determinante en los cambios personales asociado a mejoras o adaptaciones a los eventos vitales.⁵

8) **La Inteligencia existencial:** representativa de la inclinación humana a formularse preguntas fundamentales sobre la existencia, la vida, la muerte y la finitud, meditando sobre ella. Se debería encontrar en filósofos, algunos psicólogos y teólogos.

Bajo el enfoque de las Inteligencias Múltiples, cada persona tiene una inteligencia única y especial, aspecto que deberíamos tener en cuenta los educadores.

Con base en las reflexiones anteriores, me parece por demás importante que quienes nos dedicamos a la educación fuéramos más sensibles en cuanto al tipo de inteligencia con la que cuentan nuestros alumnos y al diseño de actividades que traten de englobar una mayor variedad de ellas.

Gardner, nos dice que también hay diversa creatividad en los individuos, teniendo como base, el nivel cognitivo. Concluyó que los creadores difieren unos de otros, no sólo en lo referente a su inteligencia dominante, sino también en lo relativo a la amplitud y combinación de sus inteligencias.

2.- Inteligencia Emocional:

En los años 90's, **Daniel Goleman** observó que la inteligencia y las emociones son conciliables, en la medida en que puedan llegar a un equilibrio donde la inteligencia no se deja desbordar por las emociones sino que, al contrario, puede controlarlas y encauzarlas de manera adecuada para poder alcanzar resultados eficaces o exitosos.

Sin embargo son las emociones las que nos ayudan a encontrar una finalidad y un sentido a nuestras acciones y por tanto a nuestra vida. Son ellas las que nos hacen totalmente diferentes a una calculadora o una computadora que solamente proporciona resultados pero no encuentra un significado en ellos. Las emociones están totalmente ligadas a la creatividad y a la imaginación que han permitido al ser humano desarrollar las ideas que han configurado el mundo en el que vivimos.

Algunas cualidades de la Inteligencia Emocional son:

1.- Conciencia de uno mismo: Es la capacidad de reconocer los propios sentimientos, emociones y estados de ánimo.

⁵ **Gardner, H. (1999).** *Estructuras de la mente.* La teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica. 2ª. Edición. México, D.F. Página 35.

2.- Equilibrio anímico: **Goleman** llama así a la capacidad de control del mal humor para evitar sus efectos perjudiciales, entendidos estos en términos de conductas indeseables.⁶

Con base en las reflexiones anteriores es fundamental tomar en cuenta que la educación tiene un alto componente afectivo y que en las aulas, los maestros no podemos interesarnos solamente por el desarrollo de habilidades cognitivas: las habilidades sociales y las actitudes que demostramos, son tanto o más importantes que el conocimiento que impartimos.

Por todo ello, como educadores debemos considerar los siguientes aspectos que ayudan a vencer los obstáculos inherentes al trato con adolescentes y que son muy útiles para una adecuada comunicación con nuestros alumnos:

- No imitar el lenguaje ni la conducta del adolescente. No convertirse en colector de defectos e imperfecciones.
- No ridiculizar ni hacer burla de los defectos del adolescente.
- No propiciar dependencias.
- No violar la privacidad de los jóvenes, sino propiciar la confianza para que nos platicuen.
- No usar psicología invertida (no le digas “tus trabajos son un desastre”, con la intención de que los mejores, sino pedírselo en forma positiva, afirmando que es su responsabilidad).
- No frustrar su identidad, autoestima y vocación.⁷

3.- Inteligencia y aprendizaje

Inteligencia y aprendizaje son conceptos que no pueden separarse. Cada uno de ellos necesita del otro y mediante el manejo técnicas y estrategias adecuadas (con base en la edad y habilidades del educando), ambos se pueden potenciar.

El aprendizaje es un proceso mediante el cual el sujeto, en su interacción con el medio, incorpora y elabora la información suministrada por este. De acuerdo a las estructuras cognitivas que posea, necesidades e intereses. Modificando su conducta para aceptar nuevas propuestas y realizar transformaciones inéditas, en el ámbito que lo rodea.

La práctica requiere actividad y la actividad es la forma esencialmente humana de relación hacia el mundo circundante. Su contenido es precisamente el cambio y la transformación del mundo con arreglo a un fin determinado. La actividad del hombre presupone una determinada contraposición del sujeto y el objeto de la actividad. Es un proceso donde se establece una relación del hombre con el objeto de la realidad.

Mediante la actividad de estudio, el alumno asimila de forma subjetiva, ya sea como conceptos, juicios u otras formas del pensamiento, los contenidos de la enseñanza. Una vez formados estos el alumno puede aplicarlos, siempre y cuando las circunstancias lo demanden.⁸

⁶ **Goleman, D. (2005).** La Inteligencia Emocional. Javier Vergara Editor. México, D.F. Página 25.

⁷ Apuntes del Diplomado en Habilidades de pensamiento. Fundación UCLEA (Colegio Latinoamericano de Educación Avanzada). Publicación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. 2011. Página 28.

⁸ **Schunk, D.H. (2006).** Teorías del aprendizaje. Editorial Prentice Hall. México, D.F. Página 76.

Sin embargo, la mayoría de las veces, las actividades que encomendamos a nuestros alumnos están mal planeadas, pues resultan repetitivas y realmente no contribuyen con el aprendizaje. Una de las maneras de incidir sobre la mayoría de nuestros alumnos, es atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje con los que cuentan nuestros estudiantes.

Los **estilos de aprendizaje** son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interactúan y responden a sus ámbitos de aprendizaje.

Con base en lo anterior, **P. Honey** y **A. Munford** proponen 4 estilos de aprendizaje:

1.- **Activos:** Las personas que tienen predominancia en el estilo activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. **Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo nuevas tareas.** Sus días están llenos de actividad. Piensan que todo vale la pena intentarse. Son personas a las que les gusta trabajar en grupo, se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.

2.- **Reflexivos:** A estas personas les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. **Recogen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión.** Su filosofía consiste en ser prudentes, pensar bien antes de responder. Crean a su alrededor un ambiente ligeramente distante.

3.- **Teóricos:** Los teóricos adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, mediante etapas lógicas. Tienden ser perfeccionistas. **Integran los hechos en teorías coherentes.** Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Para ellos, si algo es lógico es bueno. Buscan la objetividad y la racionalidad huyendo de lo subjetivo y lo ambiguo.

4.- **Pragmáticos:** Lo fuerte de las personas con predominancia en el estilo pragmático es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan.

Es importante señalar, que éstos 4 estilos no son excluyentes entre sí, es decir, puede haber en una misma persona rasgos de más de un estilo. Incluso, algunos de ellos se complementan muy bien. Por ejemplo, un alumno puede ser activo y pragmático.

Como el aprendizaje se incluye en el proceso perceptivo, además de los estilos de aprendizaje también existen los sistemas de percepción: cada persona percibe de acuerdo a sus experiencias y respondemos a los ambientes de aprendizaje de manera distinta.

De esta manera los individuos se apoyan en distintos sentidos para captar y organizar la información:

- **Visual:** o icónico lleva al pensamiento espacial
- **Auditivo:** o simbólico lleva al pensamiento verbal.
- **Cinestésico:** o activo lleva al pensamiento motórico.
- **Lectoescritor:** reflexionan a través de lecturas o síntesis escritas.

Regularmente los docentes nos basamos sobre todo en la interacción verbal, favoreciendo solamente a los estudiantes auditivos, pero dejando de lado a los visuales que requieren de imágenes o dibujos o a los cinestésicos que se favorecen con actividades que incluyan manipular o construir materiales. ⁹ Además, sería importante que como educadores aplicáramos tests al inicio de un curso como el CHAEA (cuestionario de Honey-Alonso sobre perfil de aprendizaje) o VARK (Visual, Aural, Read-Write, Kinesthetic) -se pueden consultar en línea-, que nos permitan identificar el estilo de aprendizaje o sistema de percepción de nuestros alumnos.

4.- Factores que inciden en el aprendizaje:

Son muchos los factores que propician el aprendizaje, algunos son responsabilidad individual, sin embargo, como educadores, hay algunos en los que podemos incidir. Entre ellos se encuentran los siguientes:

Motivación:

La motivación es un aspecto fundamental para el aprendizaje. La motivación tiene dos componentes el intrínseco o personal y el extrínseco determinado por fuentes externas.

A este respecto **Manuel Cañedo** menciona que el educador tiene que vincular su mensaje educativo con la vida, pues de lo contrario, éste le llegará vacío, abstracto, carente de significación para él y por tanto no se implicará en la tarea de aprendizaje; deberá aprovechar el aprendizaje vivencial de sus estudiantes, apoyarse en este para futuros aprendizajes; impedir por todos los medios el divorcio entre la teoría y la práctica, el discurso donde se absolutice lo teórico y no se tenga a la práctica, de esa vida misma, como el punto inicial para la elaboración de nuevas teorías. ¹⁰

En este sentido proporciona algunas recomendaciones a los educadores:

- Ofrecer diferentes enfoques a los contenidos que explica, lo que posibilitará la toma de partido de manera consciente. Esto se puede facilitar al desarrollar el proceso de enseñanza a partir de los datos objetivos que aportan las ciencias (pedagógicas, psicológicas y didácticas).
- Promover la reflexión, debate y polémica con los estudiantes, sobre problemas contemporáneos de la sociedad, la técnica, la ciencia, la realidad cotidiana y su repercusión social futura.
- Adaptar de forma sistemática el currículo según las exigencias del desarrollo social y el diagnóstico de necesidades realizado a los estudiantes.
- Experimentar nuevas estrategias, situando en el centro de su atención la formación de aprender permanente y creativamente, el desarrollo de actitudes inquisitivas y críticas, el dominio del método científico y la capacidad de solucionar problemas, acompañados del cultivo de los valores éticos y sociales.
- Evitar exigir por debajo y por encima de la capacidad de trabajo de los estudiantes.

⁹ Cfr. Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres de Querétaro.

¹⁰ **Cañedo Iglesias, C. M. (2010).** Fundamentos teóricos para la implementación de la Didáctica en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje. Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”. Página 25.

Creatividad

La creatividad es la capacidad o facultad de crear, inventar o imaginar. Es sinónimo de inventiva. Las siguientes son algunas características que identifican a una persona creativa.

Algunos de sus componentes son un alto nivel de curiosidad, interés y pensamiento reflexivo, alto nivel de tolerancia para la ambigüedad y la necesidad de aventura, autosuficiencia y confianza en sí mismo y flexibilidad para aceptar cambios y transformaciones.

Una persona creativa tiene entre otras, las siguientes habilidades:

- Formula y verifica hipótesis. - Percibe situaciones de manera diferente.
- Cambia enfoques.
- Separa el todo en sus partes.
- Descubre nuevos sentidos y relaciones entre los elementos de un conjunto.
- Utiliza con eficacia el mayor número de elementos al comunicar un resultado o elaborar un proyecto. ¹¹

La creatividad es una actitud compleja constituida por una serie de facultades de tipo sensorial manifestadas a través del factor de percepción, de ver las cosas desde otra perspectiva, para combinar información según esquemas conocidos tratando de inventar otros nuevos, para hallar nuevas soluciones a los problemas y enfrentarse positivamente a ellos. Todas estas cualidades son susceptibles de ser adquiridas para dotarse de una disciplina mental mediante un adecuado entrenamiento. En este sentido, la creatividad se define como una aptitud propia del ser humano para combinar pensamientos a partir de unos elementos preexistentes determinados conjuntos de conceptos para formar uno nuevo, de lo que se trata es de combinar lo ya conocido para formar uno original. ¹²

Solución de problemas

Gagné, por ejemplo, definió la solución de problemas como "una conducta ejercida en situaciones en las que un sujeto debe conseguir una meta, haciendo uso de un principio o regla conceptual". En términos restringidos, se entiende por solución de problemas, cualquier tarea que exija procesos de razonamiento relativamente complejos y no una mera actividad asociativa. Se considera que habitualmente cualquier persona pasa por tres fases a la hora de solucionar un problema y se las denomina: preparación, producción y enjuiciamiento.

a) En la fase de preparación es cuando se hace un análisis e interpretación de los datos que tenemos.

b) En la fase de producción intervienen distintos aspectos entre los que hay que destacar la memoria, que se utiliza para recuperar todos los recursos que estén a nuestro alcance.

¹¹ **Herrera Cardozo, J. (2012)** Un acercamiento al concepto de creatividad. Publicación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Página 4.

¹² **Pérez Pallisé, J. (2010)**. Principios sobre la creatividad. Publicación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Página 3.

c) En la última fase de enjuiciamiento, lo que se hace es evaluar la solución generada anteriormente, contrastándola con nuestra experiencia, para finalmente darla como buena o no.¹³

Por su parte, **Pólya** propone cuatro fases para analizar heurísticamente (diferenciar los procedimientos susceptibles de realización) y solucionar un problema:

- 1) Comprender el problema.
- 2) Idear un plan de formular una estrategia general.
- 3) Ejecutar ese plan, detallar la estrategia y utilizar pensamiento deductivo.
- 4) Verificar resultados.¹⁴

V.- Resultados:

De la encuesta cualitativa aplicada a 200 alumnos de 6º. Semestre del COBAQ (100 hombres y 100 mujeres) se obtuvieron los siguientes resultados.

Resultados obtenidos del Cuestionario autoaplicado de Orientación Vocacional¹⁵

Capacidades Mentales (Mujeres)

Capacidad espacial (puntuación)	Frecuencia	Raciocinio (puntuación)	Frecuencia	Manejo numérico (puntuación)	Frecuencia	I. Lógico Matemática (puntuación)	Frecuencia
0 - 20	29	0 - 20	15	0 - 20	20	0 - 20	23
21 - 40	24	21 - 40	18	21 - 40	25	21 - 40	33
41 - 60	27	41 - 60	37	41 - 60	18	41 - 60	27
61 - 80	9	61 - 80	16	61 - 80	14	61 - 80	12
81 - 100	11	81 - 100	14	81 - 100	23	81 - 100	5
	Total:100		Total = 100		Total = 100		Total = 100

Capacidades Mentales (Hombres)

Capacidad Espacial (puntuación)	Frecuencia	Raciocinio (puntuación)	Frecuencia	Manejo numérico (puntuación)	Frecuencia	I. Lógico Matemática (puntuación)	Frecuencia
0 - 20	37	0 - 20	26	0 - 20	24	0 - 20	25
21 - 40	23	21 - 40	23	21 - 40	29	21 - 40	11
41 - 60	18	41 - 60	18	41 - 60	26	41 - 60	21
61 - 80	13	61 - 80	13	61 - 80	12	61 - 80	25
81 - 100	20	81 - 100	20	81 - 100	9	81 - 100	18
	Total = 100		Total = 100		Total = 100		Total = 100

¹³ Citado por Sánchez, A.C. y Ramírez, H. (2013). Los nueve eventos de instrucción de Robert Gagné. Publicación de la Universidad de los Andes. Buenos Aires, Argentina. Página 7.

¹⁴ Pólya. G. (2000). *Los 4 pasos para la solución de problemas* en *Cómo plantear y resolver problemas*. Editorial Trillas. México, D.F.

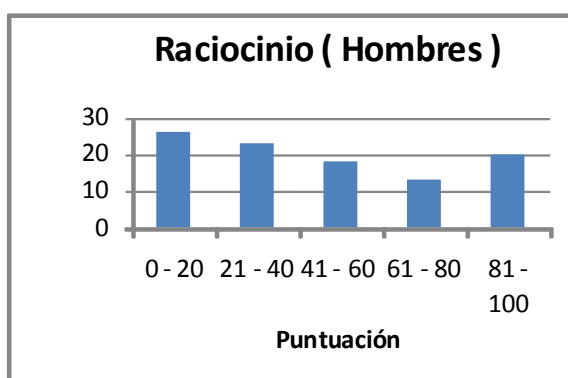
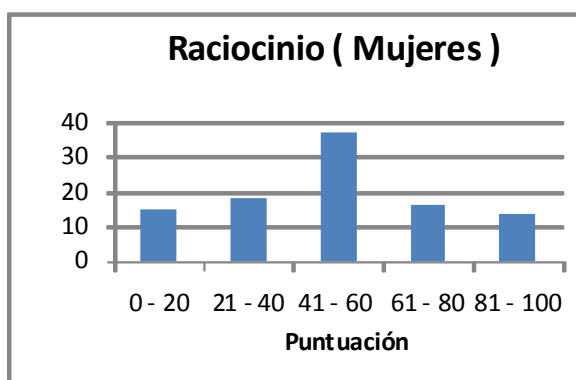
¹⁵ Esta prueba se realiza en línea con alumnos de 4º. Semestre en el sitio www.decidetusestudios.sep.gob.mx/test. Se trata de un cuestionario autoaplicado de orientación vocacional.

Promedio de bachillerato en la asignatura de Matemáticas

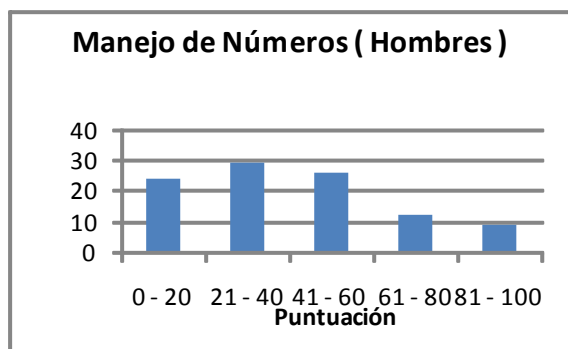
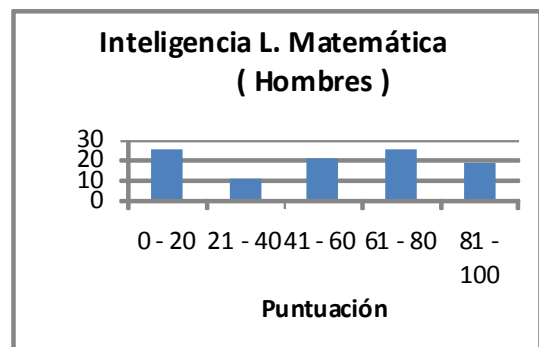
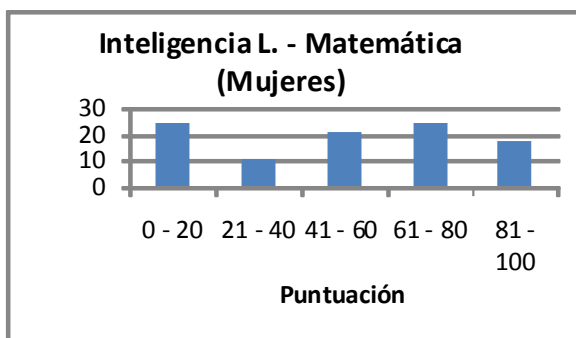
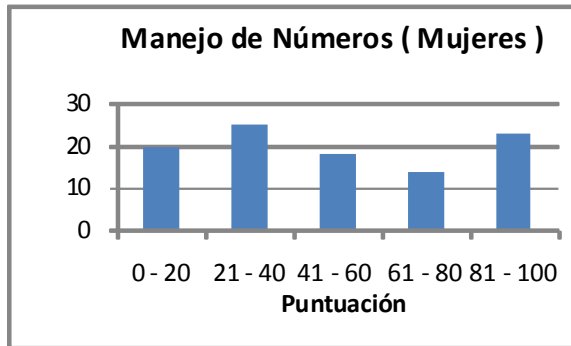
Hombres		Mujeres	
6.0 - 6.5	5	6.0 - 6.5	2
6.6 - 7.0	12	6.6 - 7.0	13
7.1 - 7.5	12	7.1 - 7.5	12
7.6 - 8.0	15	7.6 - 8.0	26
8.1 - 8.5	14	8.1 - 8.5	14
8.6 - 9.0	22	8.6 - 9.0	14
9.1 - 9.5	11	9.1 - 9.5	8
9.6 - 10	9	9.6 - 10	11

Coefficientes de correlación ¹⁶

	Mujeres	Hombres
Promedio Matemáticas – C. Espacial	0.322	0.3587
Promedio Matemáticas - Raciocinio	0.345	0.3217
Promedio Matemáticas – M. Numérico	0.746	0.478
Promedio Matemáticas– I. L. Matemática	0.249	0.405



¹⁶ La correlación es un indicador estadístico que mide la fuerza y dirección de una relación lineal y dependencia entre dos variables. Esta relación puede ser no solamente lineal, sino también exponencial o no haber relación entre las variables. **Karl Pearson** (1857 - 1936) fue quien la definió. Entre más grande el valor, más fuerte es la dependencia entre variables.



VI.- Conclusiones:

1.- Los resultados obtenidos en la prueba de Habilidades de Pensamiento, reflejan que en las mujeres se presenta mayor tendencia hacia el Manejo Numérico y en el caso de los hombres hay un mayor desarrollo de la Capacidad Espacial y la Inteligencia Lógico Matemática.

2.- Para ambos sexos, cerca del 50% están por debajo de la Media Aritmética en todas las mediciones. Sin embargo, es importante señalar que esta prueba de orientación vocacional se les aplica a los alumnos del COBAQ en 4o. Semestre, por lo que es muy probable que en 6º.

Semestre (que es cuando se realizó el estudio), sus resultados fueran más favorables debido a su avance escolar.

3.- De acuerdo a los resultados de correlación el Manejo Numérico es la habilidad que tiene mayor relación con el aprendizaje de las Matemáticas.

4.- Es fundamental reconocer que aunque la calificación obtenida por un estudiante (en este caso el promedio de matemáticas en el bachillerato) no determina de ninguna manera su aprendizaje, era importante contar con un indicador numérico que permitiera realizar el análisis de correlación.

5.- En lo personal, considero que si bien las habilidades de pensamiento que posee una persona son importantes pues determinan su facilidad para aprender, esto no es determinante, pues con voluntad y las estrategias adecuadas, es posible mejorarlas. Además, no son causales definitivas para el éxito o fracaso académico de una persona, pues todos conocemos alumnos que teniendo una enorme capacidad, la desaprovechan con actitudes no favorables, o en caso contrario, jóvenes a los que les cuesta mucho comprender (sobre todo en el caso de Matemáticas), pero que con voluntad y constancia logran llegar muy lejos en su vida académica. En este sentido, el desarrollo de la inteligencia emocional al interior del aula, puede contribuir en gran medida a que los estudiantes de bachillerato modifiquen la actitud de rechazo que la mayor parte de las veces sienten hacia las Matemáticas.

Por último, si bien la sociedad y el medio ambiente en el que se desarrolla un individuo desde su edad más temprana, determinan en gran medida el desarrollo de sus habilidades de pensamiento, es evidente que como educadores podemos incidir favorablemente en el fomento de las mismas. En el caso de las que están directamente relacionadas con matemáticas se pueden plantear actividades tales como la resolución de problemas que impliquen un conflicto cognitivo en los jóvenes, es decir, no basarse solamente en planteamientos que impliquen que el alumno solamente repita los procedimientos revisados con anterioridad. Esto puede realizarse tanto de manera individual como en equipo, pues con base a los planteamientos de **Vygotsky**, el conocimiento se construye por medio de operaciones y habilidades que se inducen en la interacción social, es decir, la ayuda de un estudiante más capaz puede contribuir a que otros estudiantes mejoren su desempeño.

En el caso de Matemáticas, algunas estrategias son el uso de juegos mentales como el Sudoku, la construcción de rompecabezas y/o modelos tridimensionales, la solución de acertijos y cualquier proceso que implique un reto cognitivo para nuestros estudiantes.

VII.- Bibliografía:

Apuntes del Diplomado en Habilidades de pensamiento. Fundación UCLEA (Colegio Latinoamericano de Educación Avanzada). Publicación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Cañedo Iglesias, C. M. (2010). Fundamentos teóricos para la implementación de la Didáctica en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje. Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”.

Cortés Sortres, J.F., Barragán Velásquez, C. y Vázquez Cruz, M.L. (2002). Perfil de inteligencia emocional: construcción, validez y confiabilidad en *Revista de Salud Mental*. Vol. 25, Número 5, Octubre de 2002. México D.F.

Diccionario de las Ciencias de la Educación. Editorial Aula Santillana. México D.F. 1995.

Gardner, H. (1999). *Estructuras de la mente.* La teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica. 2ª. Edición. México, D.F.

Goleman, D. (2005). La Inteligencia Emocional. Javier Vergara Editor. México, D.F.

Herrera Cardozo, J. (2012) Un acercamiento al concepto de creatividad. Publicación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres de Querétaro.

Pérez Pallisé, J. (2010). Principios sobre la creatividad. Publicación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Pólya. G. (2000). *Los 4 pasos para la solución de problemas* en *Cómo plantear y resolver problemas*. Editorial Trillas. México, D.F.

Prueba de Orientación Vocacional. Publicación del Sistema de Orientación Vocacional del COBAQ.

Sánchez, A.C. y Ramírez, H. (2013). Los nueve eventos de instrucción de **Robert Gagné**. Publicación de la Universidad de los Andes. Buenos Aires, Argentina.

Schunk, D.H. (2006). Teorías del aprendizaje. Editorial Prentice Hall. México, D.F.

LA FORTALEZA DEL SABER EN LOS ADOLESCENTES

Nelia Vidal Dimas
M^a Ángeles Hernández Prados
Universidad de Murcia

RESUMEN:

Las pruebas de evaluación transnacionales han puesto el énfasis en el aprendizaje de los alumnos, cuestionando no solo los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, sino también la capacidad de conocer de nuestros alumnos. En este trabajo se analiza la fortaleza del saber y del conocer a través del cuestionario Values in Action for Young (VIA-Y), en una muestra de 381 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los resultados señalan, que en la dimensión del saber y el conocimiento la cual está formada por 5 subcategorías, en todas ellas muestran una media por encima de tres, lo cual nos indica estar de acuerdo con los ítems a contestar. En las fortalezas cognitivas relacionadas con la adquisición y el uso del conocimiento representadas en esta dimensión, la categoría con una puntuación mayor ha sido creatividad, la más básicas desde el punto de vista evolutivo, así como más compleja que sería la categoría en la que los alumnos adquieren perspectiva de las cosas, que ha sido la menos valorada por ellos.

Palabras clave: fortalezas, adolescentes, conocimiento, educación secundaria

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de sociedad de la comunicación y de aumento de los modelos de incomunicación, ya no resulta extraño para nadie. Del mismo modo, situarnos en la sociedad de la información y encontrarnos a la vez ante una desmotivación y crisis del valor del conocimiento, tampoco nos es ajeno. No cabe duda de que la sociedad, como la vida misma, se nos presenta siempre envuelta en paradojas, en la que conviven realidades aparentemente dispares. Así lo expone Peiró (2000) al referirse a la sobresaturación de la información a la que nos encontramos expuestos.

Vivimos en una sociedad de la información en la que su exceso y sobresaturación puede pasar de ser una ventaja a constituir un inconveniente e incluso un problema grave, si las personas y los sistemas organizados no consiguen disponer de estrategias y competencias eficaces para gestionarla. Se han alzado múltiples voces señalando las diferencias cualitativas entre información, conocimiento y saber y poniendo de manifiesto el valor limitado de la mera acumulación de información, especialmente cuando esta se realiza de forma acrítica, si no acaba siendo elaborada e integrada de forma que genere conocimiento y saber. (Peiró, 2000, p.2)

El conjunto de las sociedades desde las más cosmopolitan hasta la más rural y tradicional, están atravesando una etapa de cambios cuantitativos y cualitativos de gran envergadura. Los soportes tecnológicos han multiplicado las posibilidades de comunicarnos y transmitir información de forma inmediata rompiendo las barreras espacio-temporales de antaño. Esto ha afectado a los ritmos y estilos vitales desde diferentes ópticas y esferas, pero también a la percepción y conocimiento que tenemos de nuestra realidad, aproximándonos a todo lo que nos rodea con cierta contingencia, ambivalencia, escepticismo y relativismo. Por eso, lo que transmiten familias y escuelas por los medios tradicionales no deja de ser algo provisional y fragmentario, porque las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación han establecido nuevos valores, lenguajes y patrones de comportamiento estrechamente relacionados con intereses económicos y políticos (Carracedo, 2009).

La posibilidad de perversión y manipulación en la información que recibimos desde los medios de comunicación de masas ha destapado la cultura de la sospecha, dañado considerablemente el valor de la *seguridad* y la *confianza*. Ambos valores se encuentran en crisis a pesar de considerarse esenciales en el aprendizaje, ya que interiorizamos los conocimientos en función

no sólo de la utilidad, sino de la credibilidad que le otorgamos a los contenidos y a los transmisores, y en esa credibilidad la seguridad y la confianza son piedras angulares. Todos los desarrollos telemáticos implican transformaciones en las actividades humanas, el acceso libre e inmediato a un elevado número de fuentes y lugares de información y conocimiento integrados en una red descentralizada con nodulos dispersos, todas esas transformaciones producen a su vez otras, en las formas de vida personales u sociales (Peiró, 2000). Sabemos que todo mensaje recibido por las TIC afecta, en mayor o menor medida al sujeto.

“Así el contenido cognoscitivo o intelectual del mensaje debe ser asociado con los conocimientos previamente existentes en la mente del receptor; el contenido emotivo igualmente tenderá a relacionarse con los estados afectivos del receptor, en la misma forma que los aspectos axiológicos o valorales entrarán en juego con las actitudes y valores imperantes en el sujeto” (Follari y Kuri, 1985, p.37).

Según Bas Peña, Pérez de Guzmán Puya, (2010) los medios de comunicación no sólo proporcionan distracción, sino también suministran y configuran gran parte de la información que utilizamos en nuestra vida. Tener en cuenta quién es el propietario de los medios de comunicación y en qué medida estos permiten la expresión de puntos de vista diferentes. Para Marías (2000, p.57) “hay canales que son instrumento coherente de degradación, técnicas de envilecimiento, en la expresión de Gabriel Marcel, con un rebajamiento del nivel de lo humano que empieza a ser aterrador”

Otro aspecto en el que se basa el conocimiento es en la *capacidad de búsqueda*, la cual se vincula por una lado a la verdad, por otro a los contenidos y procedimientos, y por último, aunque no menos relevante, a la dimensión ética. Respecto a la verdad, cabe mencionar que ésta se ha entendido de diferentes maneras según el momento histórico. En este sentido el artículo de Muchnik (2003) realiza un recorrido histórico acerca de la verdad, reconociendo que la "ciencia del siglo XIX clamaba por la veracidad de los hechos y la importancia del método científico. No se trataba sólo del orden y legalidad de los fenómenos naturales, el positivismo cotidiano lo traslada al orden social y humano" (Muchnik, 2003, p.57). Por tanto, continua exponiendo el autor, desde este prisma “el hombre común no suele cuestionarse la realidad de su vida cotidiana ni tiene dudas acerca del isomorfismo entre el mundo real y su representación de éste. Suele vivir su sentido de la realidad como la única posible”.

Tradicionalmente esta capacidad de búsqueda se ha centrado en los contenidos y en los procedimientos, y no tanto en los aspectos no cognitivos. Así pues el valor concedido a los contenidos ha sido tal que los sitúa en el epicentro del conocimiento. Tal como indica Vázquez y Manassero, (2008) urge cambiar la ciencia en la escuela, al menos, para evitar el declive actitudinal hacia Ciencia y la Tecnología, y que los alumnos se alejen de la ciencia del aborrecimiento. El objetivo debe ser generar curiosidad y motivar el aprendizaje, mediante un currículo y actividades escolares apropiadas, que sean, a la vez, interesantes y relevantes para los estudiantes y para la sociedad, como han venido sugiriendo desde diversas orientaciones de ciencia, tecnología y sociedad, alfabetización científica o humanísticas (Vázquez, Acevedo y Manassero, 2005).

Aunque generalmente esta búsqueda esta asociada con la verdad, con el hecho de encontrar las respuestas adecuadas, en otro lugar (Mínguez y Hernández, 2013) se vinculaba a los valores del siguiente modo “la búsqueda del conocimiento no debería desvincularse de valores y opciones éticas que sean contrarios a lo justo para cualquier ser humano, por lo que verdad y justicia deberían ir unidas en la sociedad del conocimiento” (p.196). Solo introduciendo esta dimensión ética podrá entenderse a vulnerabilidad del otro en la construcción del conocimiento en cualquiera de sus dimensiones académica, científica y vital, así como la relevancia no tanto de las respuestas, ya que estas suelen ser precarias atendiendo a lo expuesto anteriormente, sino a las preguntas. Un buen buscador es aquel capaz de interrogarse. Los países en desarrollo no son , y menos en estos momentos capaces de dar ese gran salto que les permita sortear con éxito la hendidura, rompiendo el acceso desigual a las innovaciones tecnológicas, su conocimiento y la participación social. Como indica Covi Druetta, (2002) la iniciación temprana de los estudiantes en el manejo de los sistemas informáticos, el *software* en idioma español, el acceso público a Internet en condiciones económicas ventajosas para usuarios masivos, la actualización permanente en materia de apropiación de la tecnología, pero sobre

todo, el rescate de esta dimensión colectiva y social del conocimiento a través de programas específicos, son caminos adecuados para evitar las exclusiones que la construcción de la SIC ya está engendrando entre naciones e individuos. Se trata, en suma, de una tarea de carácter multisectorial que debe tener como objetivo común hacer que del uso de las herramientas de la convergencia tecnológica se conviertan en conocimiento y en instrumentos de participación social.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1. Objetivos

Este trabajo tiene por finalidad conocer la vertiente más positiva de los adolescentes a través de su evaluación en la fortaleza del saber y el conocimiento de los adolescentes, la edad, Percepción del rendimiento escolar por parte de los adolescentes, satisfacción que tienen con sus padres. Para ello se plantean los siguientes objetivos específicos:

- 1.** Analizar las características psicométricas de la versión en castellano del cuestionario VIA-Y y los resultados obtenidos en nuestra muestra compuesta por adolescentes Lorquinos de Educación Secundaria.
- 2.** Estudiar las relaciones existentes entre los resultados obtenidos en el VIA-Y y la percepciones que éstos tienen sobre sus familias. La familia sigue siendo un núcleo importante de influencia y de referencia también en la adolescencia. En este estudio se pretende contribuir a crear una imagen más positiva de las relaciones paterno-filiales durante esta etapa evolutiva, dar importancia a la percepción de los estudiantes sobre sus padres (Madre-Padre) para así favorecer la expresiones de las emociones y la comunicación en general, y realzar el buen desarrollo de todos sus miembros. Cambiar el modo en que los adultos, especialmente los padres, perciben al adolescente y su mundo puede contribuir a mejorar las relaciones y convertirse en facilitadores de cambios positivos.
- 3.** Explorar la fortaleza del saber y el conocimiento de los adolescentes de educación secundaria y la percepción del rendimiento escolar que ellos tienen de sí mismos como estudiantes.

2.2. Metodología

El diseño metodológico utilizado según Arnal, del Rincón y Latorre (1992), estamos ante una investigación básica y con vistas a poder aplicar el conocimiento obtenido, pues está orientada a describir la fortaleza del saber y el conocer de los adolescentes de Educación Secundaria en una determinada zona geográfica de España, lo que nos permitirá avanzar en la elaboración de nuevos conocimientos que reviertan en la mejora de nuestros conceptos sobre el desarrollo positivo, gracias a los estudios de fortalezas. Tanto la investigación básica (pura o fundamental) como en la aplicada (práctica o empírica), dan grandes avances al conocimiento humano. Se caracteriza, porque parte de un marco teórico y permanente en él: la finalidad que radica en este estudio, es el incremento de conocimientos científicos tanto para la educación del valor del saber en la sociedad de la información y las fortalezas así como para la psicología positiva. En este sentido, traemos a colección las palabras de Seligman et. al. quien considera que:

“Los hallazgos de la investigación en psicología positiva tratan de complementar pero no de reemplazar a lo que se sabe sobre sufrimiento humano, la debilidad y la perturbaciones. Se trata de tener una comprensión científica de la experiencia humana más completa y equilibrada” (Seligman et al., 2005, p.410).

2.3. Instrumento de recogida de información

El análisis de estas fortalezas se ha hecho a través de la versión traducida por Vázquez y Hervás (2007) del cuestionario Values in Action for Young (VIA-Y), diseñado por Peterson, Seligman, Dahlsgaard y Park (2003), tomado de Peterson y Seligman (2004). Cuando hablamos de la virtud del saber y el conocer, hacemos referencia a sus cinco fortalezas

descritas a continuación.

- Creatividad la definimos como la capacidad de pensar nuevas y productivas formas de conceptualizar y hacer las cosas;
- Curiosidad es el interés por el mundo, encontrar temas de interés, así como estar abierto a la experiencia, explorar y descubrir;
- Deseo de Aprender como bien indica el deseo de conocer, mejorar, manejar nuevas habilidades;
- Apertura a la Experiencia es examinar bajo diferentes puntos de vista, tener en cuenta toda las características de la situación antes de opinar sobre ellas o tomar una decisión y ser capaz de cambiar de opinión ante la evidencia;
- Perspectiva nos indica ser capaz de proporcionar sabio consejo a los demás, tener maneras de ver el mundo que hace que tenga sentido para uno mismo y para los otros.

El cuestionario VIA-Y consta de 198 ítems con un formato de repuesta tipo Likert de 5 puntos, 5= *muy de acuerdo* 1= *muy en desacuerdo*. El objetivo es evaluar las 24 fortalezas humanas descritas por Peterson y Seligman en adolescentes y jóvenes entre 10 y 17 años a través de un autoinforme. Cada una de las fortalezas se evalúa a través de 5 y 6 ítems. Las subescalas incluyen ítems con puntuación inversa.

Es fundamental para este trabajo la elección del instrumento VIA-Y, por su validez y fiabilidad, es riguroso por su evaluación en los aspectos y cualidades más positivas del individuo, desde el punto de vista práctico, este tipo de medida permite evaluar los programas de intervención que en un futuro distintos organismos e instituciones promuevan y tengan como objetivo el desarrollo positivo de cualquier grupo. Estos son los motivos por los que se ha utilizado en esta investigación, a continuación se data a exponer las características del cuestionario. A continuación en la Tabla 1, se exponen algunos de los ejemplos de ítems de los que consta la dimensión del saber y el conocimiento en adolescentes.

Tabla 1

Ejemplos de ítems del cuestionario VIA-Y

SABIDURIA Y CONOCIMIENTO	Creatividad	2. Me gusta pensar en diferentes formas de resolver los problemas. 24. Es difícil que se me ocurran ideas nuevas.
	Curiosidad	3. No se me ocurren muchas preguntas sobre las cosas. 42. Tengo curiosidad sobre cómo funcionan las cosas.
	Deseo de aprender	13. Me entusiasmo cuando aprendo algo nuevo. 33. Aprendo cosas sólo cuando alguien me obliga.
	Apertura a la experiencia	30. Cuando tomo una decisión, considero lo bueno y lo malo de cada opción. 50. Si me gusta una opción, no pienso en otras posibilidades.
	Sabiduría	105. A menudo se me ocurren soluciones a problemas que satisfacen a todos. 122. A menudo tomo malas decisiones.

En el presente estudio, se ha utilizado un análisis exhaustivo y seguro de los ítems que engloban cada fortaleza, analizando cada una de las categorías y dimensiones del cuestionario, se ha llevado a cabo una reducción de los ítems para cada fortaleza, en un principio cada una de ellas constaba de al menos 8 o 9 ítems, con un total de 198 ítems, muchos de los ítems son repetitivos en algunas cuestiones por lo que se ha realizado, la

eliminación de los ítems que resultaban redundantes para medir una misma fortaleza, obteniendo de cada una de ellas un total de 5-6 ítems, para tuviera un aspecto más asequible para los alumnos de educación secundaria. Teniendo en cuenta los ítems inversos y no modificando ninguno de ellos para que la validez del cuestionario no se viera afectada.

En el cuestionario final se integraron 143 ítems y con un tiempo estimado de realización de 40 minutos, la presentación que se hizo del mismo a los alumnos de educación secundaria, fue en un principio la explicación a los estudiantes del objetivo de la investigación, la participación voluntaria para el cumplimiento del mismo, con el consentimiento informado verbal de los estudiantes, garantizándose el anonimato y la confidencialidad de la información, una breve explicación de las instrucciones necesarias para llevarlo a cabo, atendiendo a dudas y preguntas sobre el procedimiento, todo fue llevado a cabo en una sesión de 50 minutos, el tiempo donado por los profesores en su clase lectiva.

A continuación se expone la Figura 1, con la dimensión de Sabiduría y Conocimiento y sus respectivas subescalas y los ítems que corresponden a cada una de ellas.

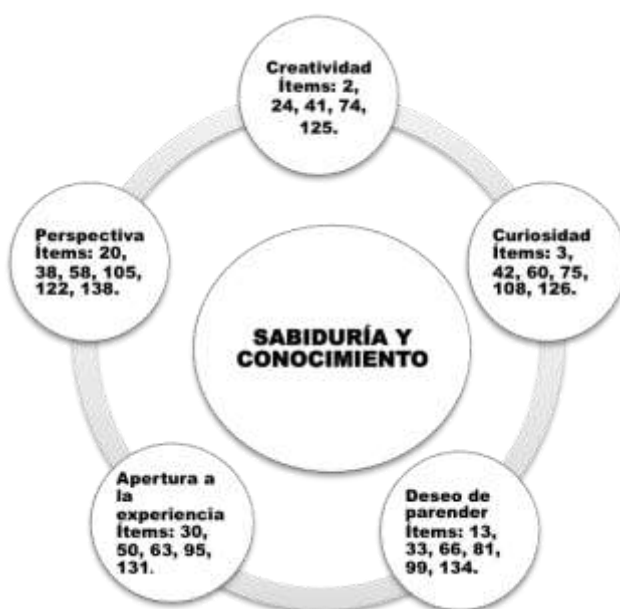


Figura 1. Dimensión Sabiduría y Conocimiento cuestionario VIA-Y.

2.4. Muestra

Entendiendo por población "los respondientes o participantes potenciales de un estudio" (Goetz y LeCompte, 1988, p. 88), consideramos que nuestra población son todos los adolescentes de 13 a 19 años de Lorca (Municipio Murcia, España). De acuerdo con los datos del CREM (Centro Regional de Estadística de Murcia), la población de Lorca alcanza 92.865 habitantes (2012), radicados en las 39 diputaciones. Lorca se sitúa en el tercer puesto, tras Murcia y Cartagena, como municipio más poblado de la región de Murcia.

La muestra objeto del estudio se ha limitado a los alumnos que cursan estudios de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO respectivamente, tanto preadolescentes como adolescentes. La elección de los centros han sido uno público y otro concertado. Los participantes del estudio, pertenecen a estos dos centros de la comarca de Lorca, un instituto Público "IES Príncipe de Asturias" y un colegio concertado "Colegio concertado San Francisco de Asís", ambos situados en lugares distintos de la ciudad.

En el estudio participaron 403 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de los

cuales 22 no completaron ambos cuestionarios o lo hicieron incorrectamente (dejándose varias respuestas sin contestar), por lo tanto el número de cuestionarios total entregados fueron 403 de los cuales 22 fueron invalidados, el número total de la muestra productora de datos en el presente estudio fue de 381 alumnos en total, pertenecientes a la educación obligatoria (véase Tabla 2).

Tabla 2
Distribución de centros en función de público y concertado en el estudio

	Frecuencia	Porcentaje
Público	267	70.1
Concertado	114	29.9
Total	381	100

3. RESULTADOS

La dimensión del saber y el conocimiento medida con los adolescentes del municipio de Lorca (España) nos ofrece una *media* 3.76 así como una *desviación típica* del .46 en esta dimensión subyace la importancia del conocimiento, la búsqueda de lo nuevo y la necesidad de asimilar y acomodar lo aprendido. La obtención de una *media* > de 3, nos indica que los adolescentes muestran que el saber y el conocimiento es una de las fortalezas mejor valoradas por los estudiantes de educación secundaria. A continuación, en la Tabla 3 se exponen los estadísticos descriptivos de las categorías relacionadas con la dimensión de sabiduría y conocimiento.

Tabla 3
Estadísticos descriptivos de la categoría Sabiduría y Conocimiento

DIMENSIÓN	EDAD	DESVIACIÓN TIPICA
SABIDURÍA Y CONOCIMIENTO		
Creatividad	.79	.69
Curiosidad/Interés por el mundo	.91	.63
Deseo de aprender	.82	.67
Apertura a la experiencia	.66	.73
Perspectiva (Sabiduría)	.65	.56

La dimensión sabiduría y conocimiento engloba las fortalezas cognitivas relacionadas con la adquisición y el uso de conocimiento: desde la más básica desde el punto de vista evolutivo, como es la curiosidad que ha alcanzado la media más elevada, hasta la más compleja, como la posibilidad de adquirir perspectiva de las cosas, que ha sido la menos valorada. En todas las categorías de esta dimensión subyace la importancia del conocimiento, la búsqueda de lo nuevo y la necesidad de asimilar y acomodar lo aprendido.

Los alumnos encuestados muestran curiosidad e interés por el mundo, porque están dispuestos a explorar y descubrir las cosas a su alrededor. En esta subdimensión, han obtenido una puntuación *media* de 3.91, una de las más alta en la dimensión de sabiduría y conocimiento. Muy vinculado a esta subdimensión está el deseo de aprender (puntuación *media* de 3.82) lo que implica conocer, mejorar y manejar nuevas habilidades. Ahora bien, aprender no es sinónimo de memorizar. El aprendizaje requiere un papel activo del sujeto objeto de educación. De ahí que los alumnos de Lorca consideren que la fortaleza de la creatividad que manifiesta la importancia de pensar nuevas y productivas formas de conceptualizar y hacer las cosas, incluyendo la creatividad artística, pero no limitándose sólo a ésta, es otro de los aspectos de la sabiduría altamente valorada (*media*= 3.79).

Por otra parte, las subdimensiones que han obtenido una media menor en esta dimensión, han sido la apertura a la experiencia (*media*=3.66) junto a la perspectiva (*media*= 3.65), las medias aunque son las que se muestran con una puntuación inferior respecto a las demás, están por encima del tres, lo que muestran la capacidad de los adolescentes de examinar las situaciones bajo diferentes puntos de vista, así como tener todas las características de la situación antes de opinar sobre ella o tomar una decisión y saber cambiar de opinión ante la evidencia; respecto a la perspectiva los alumnos exponen su capacidad de proporcionar un sabio consejo a los demás, teniendo la oportunidad de ver el mundo de un modo que tenga sentido para uno mismo y para los demás.

A continuación, en la Tabla 4 se presenta la dimensión sabiduría y conocimiento con sus categorías y sus ítems correspondientes, después hacemos un recorrido por las categorías que forman la dimensión, haciendo referencia a los ítems mas representativos de cada una de estas fortalezas, los que han obtenido una mayor y menor *media* en el análisis de datos.

Tabla 4
Categorías de la dimensión Sabiduría y Conocimiento

Categorías	Ítems	Media	D.T
Creatividad	2. Me gusta pensar en diferentes formas de resolver los problemas.	3.92	1.02
	24. <i>Es difícil que se me ocurran ideas nuevas.</i>	3.65	1.19
	41. Me gusta crear cosas nuevas o diferentes.	4.04	1.05
	74. Pienso que soy una persona creativo/a.	3.42	1.14
	125. <i>No disfruto creando cosas nuevas.</i>	3.93	1.15
Curiosidad/interés por el mundo	3. <i>No se me ocurren muchas preguntas sobre las cosas.</i>	3.40	1.24
	42. Tengo curiosidad sobre cómo funcionan las cosas.	4.07	1.08
	60. Siempre quiero saber más.	3.90	1.04
	75. <i>No tengo curiosidad sobre las cosas.</i>	4.07	1.12
	108. Siempre tengo numerosas preguntas sobre muchas cosas.	3.78	1.15
Deseo de aprender	126. Siempre tengo curiosidad por la gente, lugares o cosas que no conozco.	4.30	.92
	13. Me entusiasmo cuando aprendo algo nuevo.	3.78	1.07
	33. <i>Aprendo cosas sólo cuando alguien me obliga.</i>	4.06	1.10
	66. Cuando estoy leyendo o aprendiendo algo nuevo, a menudo olvido cuánto tiempo ha pasado.	3.59	1.26
	81. <i>Me aburro cuando leo o aprendo cosas.</i>	3.74	1.23
Apertura a la experiencia	99. Me encanta aprender cosas nuevas.	3.92	1.02
	134. Cuando quiero aprender algo, intento averiguar todo sobre ello.	3.82	1.07
	30. Cuando tomo una decisión, considero lo bueno y lo malo de cada opción.	3.96	1.02
	50. <i>Si me gusta una opción, no pienso en otras posibilidades.</i>	3.02	1.33
	63. Siempre escucho diferentes opiniones antes de decidirme.	3.97	1.03
Perspectiva	95. Antes de tomar la decisión final pienso en todas las posibilidades.	3.86	1.09
	131. <i>Normalmente no pienso en las diferentes posibilidades cuando tomo decisiones.</i>	3.50	1.22
Perspectiva	20. Normalmente sé lo que realmente importa.	3.93	.94

38. La gente a menudo dice que doy buenos consejos.	3.57	1.10
58. No soy bueno/a para encontrar soluciones a los conflictos.	3.62	1.12
105. A menudo se me ocurren soluciones a problemas que satisfacen a todos.	3.68	.96
122. A menudo tomo malas decisiones.	3.14	1.20
138. Soy bueno ayudando a mis amigos a reconciliarse después de haber tenido una discusión o pelea.	3.95	1.00

La dimensión sabiduría y conocimiento reúne 5 categorías: creatividad, curiosidad/interés por el mundo, deseo de aprender, apertura a la experiencia y perspectiva (sabiduría).

- Creatividad: los cinco ítems que evalúan la creatividad en el VIA-Y hacen especial hincapié en el concepto de novedad y evalúan la percepción que tiene el adolescente sobre su propia capacidad para pensar o crear ideas/cosas nuevas e incluye además un componente importante en el disfrute asociado a esta actividad. Los alumnos encuestados muestran el placer que sienten al crear cosas nuevas o diferentes, junto con el ítem con una *media* más baja en esta categoría aunque por encima de 3, en la que los alumnos se definen así mismos como personas creativas en el ítem 74 del cuestionario.
- Curiosidad o interés por el mundo: la categoría curiosidad está formada por seis ítems que evalúan la percepción que tiene el adolescente sobre su interés hacia lo que le rodea y se dirigen fundamentalmente a saber en qué medida el sujeto desea conocer más cosas, sin hacer referencia a ningún ámbito de conocimiento específico. Con una *media* de 4.30 en el ítem “Siempre tengo curiosidad por la gente, lugares o cosas que no conozco” puede verse como los alumnos tienen una alta curiosidad general y una búsqueda activa por las cosas, lugares y gente, el ítem con una menor *media* (3.40) en esta categoría es referente a que a los alumnos de educación secundaria manifiestan que no se les ocurren muchas preguntas sobre las cosas (ítem negativo) lo que muestra un menor porcentaje de alumnos, que se definen a sí mismos como personas a las que no se les ocurren muchas preguntas sobre las cosas.
- Deseo de aprender: en el VIA-Y se evalúa a través de seis ítems que recogen el interés del adolescente por adquirir un nuevo conocimiento y disfrutar con el aprendizaje. En esta categoría los alumnos muestran que aprenden cosas, sólo cuando alguien les obliga, siendo este el ítem con mayor *media* 4.06; no es una voluntad propia la que manifiestan en este ítem, de aprender cosas nuevas por el interés que les crea, sino que son coaccionados por nadie para hacerlo, al igual que si puntualizamos el ítems con menor *media*, este sería con una *media* de 3.59 en la que los alumnos no olvidan el tiempo pasado cuando leen o preñer algo nuevo, no pierden la noción del tiempo o la embriaguez de la tarea.
- Apertura a la experiencia: esta categoría de VIA-Y, pertenece a medir el juicio/pensamiento crítico de los alumnos, estos dejan claro que en su mayoría escuchan diferentes opiniones antes de decidirse, al igual que en el ítem negativo “si me gusta una opción, no piensan en otras posibilidades” obtienen una de las *medias* más bajas (3.02) dejando entre ver una tendencia ni de acuerdo ni en desacuerdo respecto a este ítems. Esta categoría puede medir con los ítems representativos desde la apertura a la experiencia hasta un componente importante de reflexividad o incluso de inseguridad.
- Perspectiva (sabiduría): es evaluada en el VIA-Y con seis ítems, que recogen aspectos afectivos, cognitivos. Los alumnos se muestran buenos ayudando a sus amigos a reconciliarse después de haber tenido una discusión o pelea (ítem 138) teniendo la *media* más eleva (3.95). También se reflejan aspectos reflexivos “A menudo tomo

malas decisiones” en el cual los alumnos admiten que esto no siempre les sucede, obteniendo una de las *medias* más bajas en esta categoría (3.14).

Una vez analizados los datos descriptivos de la dimensión Saber y conocimiento, se han analizado la dimensión con las Variables independientes del estudio, a continuación en la Tabla 5 se muestran los datos significativos de la prueba de Kruskal Wallis de la dimensión estudio, se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en cuatro de las variables independientes, excepto en “genero”, “curso”, “tipo de familia”, “número de hermanos”, “nacionalidad”, “jornada laboral del padre/madre”, “amistad” y “medios de comunicación”. Con la satisfacción con el padre o la madre se ha procedido con la correlación de Pearson, los datos están expuestos en la Tabla 6.

Tabla 5
Prueba de Kruskal Wallis de la Dimensión de Sabiduría y Conocimiento.

Saber y Conocimiento	Edad	Percepción del Rendimiento escolar	Nivel de estudios Padre
Sig. Asintót.	.047	.000	.002

Tabla 6
Prueba Correlación de Pearson para la variable independiente satisfacción con el padre y la madre

Saber y Conocimiento	Satisfacción con el Padre	Satisfacción con la Madre
Sig. Bilateral	.035	.006

Una vez sabemos en el cruce de datos cuales son las variables independientes que tienen significación con la dimensión sabiduría y conocimiento pasamos a analizar donde se muestra esta significación y en qué intervalo concreto, para ello hemos utilizado la prueba de Mann-Whitney y en la Tabla 7 se exponen los datos para la edad.

Tabla 7
Prueba Mann-Whitney para la dimensión Sabiduría y conocimiento y la edad

Sabiduría	Significación	Edad intervalo	Valores promedio
Sig. Asintót.	.405	13-14 años (1)	176.24
		15-16 años (2)	167.32
	.017	13-14 años (1)	114.21
		17-19 años (3)	87.21
		15-16 años (2)	105.04
		17-19 años (3)	83.66

Los datos nos muestran que hay una significación para el intervalo de edad 13-14 y 17-19 siendo para los más jóvenes más significativo la dimensión del saber y el conocimiento con un valor promedio de 114.21, al igual que el intervalo 15-16 con 17-19 años también se muestra significativo dando un valor promedio mayor para los alumnos entre 15-16 años de edad. Los datos nos dicen que conforme los alumnos van creciendo la correlación entre el saber y el conocimiento es menor.

En la Tabla 8 analizamos la prueba de Mann-Whitney para la variable independiente percepción de rendimiento que los alumnos tienen de sí mismos. Los datos nos ofrecen que los alumnos de educación secundaria, a mayor percepción del rendimiento (Excelente) mayor significación obteniendo en esta percepción el rango promedio mayor.

Tabla 8
Prueba de Mann-Whitney para la dimensión de sabiduría y conocimiento y la percepción del rendimiento de los estudiantes encuestados

Sabiduría	Significación	Percepción de estudiante	Rango Promedio
-----------	---------------	--------------------------	----------------

Sig. Asintót	,000	Excelente	162,71
		Bueno	114,99
	,000	Excelente	122,38
		Regular	71,75
	,019	Excelente	23,82
		Deficiente	13,00
	,000	Bueno	188,89
		Regular	139,64
	,218	Bueno	110,59
		Deficiente	84,17
	,969	Regular	69,97
		Deficiente	70,51

A continuación en la Tabla 9, exponemos los datos del nivel de estudios del padre y la significación con la dimensión sabiduría, los datos nos ofrecen que a mayor nivel de estudios del padre mayor valor le dan los alumnos al conocimiento y la sabiduría. La significación comienza a estar a partir de los estudios primarios junto con el bachiller, FPII o un Módulo Superior, dando un rango mayor a los estudios de Bachiller, FPII ó Mod. Superior; entre estudios primarios y los Universitarios estos últimos obtienen un rango mayor (89.35); y entre la ESO y el Bachiller sucede lo mismo teniendo éste último un rango de 113.12; al igual que la ESO y la Universidad siendo ésta más significativa con un valor promedio de 106.69.

Tabla 9
Prueba de Mann-Whitney para a dimensión de sabiduría y conocimiento y el nivel de estudios del padre.

Sabiduría	Significación	Nivel de Estudios	Rango Promedio
Sig. Asintót	.654	Sin Estudios	61.92
		Estudios Primarios	65.70
	.657	Sin Estudios	79.10
		Graduado Escolar, ESO	74.81
	.092	Sin Estudios	37.42
		Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior	47.80
	.060	Sin Estudios	29.54
		Estudios Universitarios	39.30
	.114	Estudios Primarios	123.61
		Graduado Escolar, ESO	109.66
	.047	Estudios Primarios	79.60
		Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior	95.04
	.016	Estudios Primarios	70.75
		Estudios Universitarios	89.35
	.002	Graduado Escolar, ESO	87.17
		Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior	113.12
.002	Graduado Escolar, ESO	79.65	
	Estudios Universitarios	106.69	
.438	Bachiller Superior, FPII, Mod. Superior	54.48	
	Estudios Universitarios	59.30	

4. CONCLUSIONES

Tradicionalmente la escuela ha funcionado siguiendo el modelo empirista y de racionalismo cartesiano que consideraba las mentes de los estudiantes como meras tablas rasas y dividía el proceso de enseñanza-aprendizaje en asignaturas, y estas a su vez en temas para favorecer la adquisición y dominio de estos contenidos por parte de los alumnos. "Por lo general, en los centros educativos, aun efectuamos practicas pedagógicas y didácticas que fragmentan los procesos y productos de los aprendizajes, instrumentados a través de objetivos instruccionales, operativos, medibles y observables como si las características del ser humano fueran solo cuantitativas" (Carranza, 2015, p.25). Todo ello pone de manifiesto un curriculum centrado en la adquisición de conocimientos.

Al inicio de este trabajo exponíamos los cambios experimentados en la construcción del conocimiento. El saber estaba considerado como fuente de cambio, mejora y evolución. Sin embargo, el exceso de contenidos ha contribuido si no a un desinterés total por los mismo, si a una fragmentación y uso parcial de los mismos, relativizando el valor de la sabiduría. Así mismo los resultados obtenidos señalan que la dimensión del saber y conocimiento de los alumnos de educación secundaria tiene correlación con la variable independiente "edad", este dato nos indica que a menor edad hay una relación mayor entre ambos conceptos, esto nos ofrece unas conclusiones, que conforme los adolescentes van creciendo menor es su relación con la dimensión del saber y el conocimiento. En esta misma línea Vázquez y Manassero (2008) señalaban el declive de las actitudes hacia el conocimiento de la ciencia en los estudiantes, aproximadamente a partir de los 12 años. No obstante, la percepción que tienen los alumnos de secundaria sobre su rendimiento escolar, también es significativa ya que a mayor percepción de rendimiento mayor relación con la dimensión saber y conocimiento.

Por otra parte, también se ha podido comprobar que el nivel de estudios del padre es otro de los datos a resaltar con la construcción del conocimiento, de tal modo que, los resultados muestran que a mayor nivel de estudios del padre mayor es la relación de los estudiantes con la dimensión de sabiduría y conocimiento.

Todo ello evidencia la necesidad de un cambio en el modelo relacional que se establecen entre el educador y el educando en el proceso de búsqueda y construcción del conocimiento. En este sentido coincidimos con lo expuesto por Mínguez y Hernández (2013, p.203):

"El conjunto de conocimientos y de actitudes en la búsqueda del saber y de apertura a lo desconocido, debe ser el impulso a meterse en una cultura que le servirá al educando como para estar protegido y sentirse a gusto. Y para que esto sea algo verosímil, es necesario un nuevo estilo de relación interpersonal entre educador-educando".

Bibliografía

- Aikenhead, G. (2003). Review of Research on Humanistic Perspectives in Science Curricula (ESERA). *Research and the Quality of Science Education* .
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Perspectivas y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Bas Peña, E., & Pérez de Guzmán Puya, M. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación.
- Carracedo, J. (2009). *Ética para el siglo XXI*. Barcelona: Proteus.
- Carranza Espinosa, J. (2015). Pedagogía y Didáctica Crítica. *Revista Integra Educativa* , 2 (1).
- Covi Druetta, D. (2002). Sociedad de la información y el conocimiento. Entre el optimismo y la desesperanza. *Revista mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* , 45 (185), 13-33.
- Follari, R., & Kuri, C. (1985). *La tecnología educativa*. (E. y. Serie Comunicación, Ed.) México: Cosnet.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación*

- educative*. Madrid: Morata.
- Muchnik, E. (2003). Acerca de la verdad. *Nómadas* (18), 5663.
 - Marías, J. (2000). *Tratado sobre la convivencia. Concordia sin acuerdo*. Barcelona: Martínez Roca.
 - Miguel Vallejos, R., & Hernandez Pradros, M. (2013). Hacia otra educación en la sociedad del conocimiento: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14 (3), 191-210.
 - Millar, R., & Osborne, J. (1998). *Beyond 2000: Science Education for the Future*. London: School of Education, King's College.
 - Peiró, J. (2000). *Centro Virtual Cervantes*. Obtenido de Las competencias en la sociedad de la información: nuevos modelos formativos: cvc.cervantes.es/enseñanza/formacion_virtual/formacion_continua/peiro.htm
 - Peterson, C., & Seligman. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. (M.E.P, Ed.) Washington: D.C: American Psychological Association and Oxford University Press.
 - Seligman, M. (2005). Positive Psychology Progress: empirical validation of intervention. *American Psychologist*, 60 (5), 410-421.
 - Vázquez, A., & Manassero, M. (2008). El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: un indicador inquietante para la educación científica. *Eureka Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 274-292.
 - Vázquez, A., Acevedo, J., & Manassero, M. (2005). Más allá de una enseñanza de las ciencias para científicos: hacia una educación científica humanística. *Revista electrónica de Enseñanza de las ciencias*, 4 (2).
 - Vázquez, C., & Hervás, G. (2007). La ciencia del bienestar. En C. Vázquez, *El estudio científico del bienestar: Fundamentos de una Psicología Positiva*. Madrid: Alianza Editorial.

EL PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE, UNA MIRADA DESDE LA CARRERA DE ECONOMÍA EN LA UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS

Msc. Yanisley Riquelme Rivero

Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez", Cuba.

Departamento: Estudios Económicos

e-mail: yriquelme@ucf.edu.cu

Resumen

La educación como nuevo estilo de vida está orientada hacia la persona y no hacia la institución. Donde e la educación contemporánea respeta profundamente la pedagogía tradicional, pues en el fondo convive con ella y aún está presente en nuestras instituciones universitarias. La presente ponencia ilustra algunos resultados alcanzados en las evaluaciones de la carrera de Economía de la Universidad de Cienfuegos, Cuba, realizando un análisis desde el paradigma de la educación permanente; mostrando algunos de los elementos que se han llevado a cabo para alcanzar una de las tendencias actuales contemporánea, la educación permanente.

Palabras claves: La educación permanente, pedagogía tradicional

Las ideas pedagógicas se hacen manifiestas con la diferenciación social, ya que resulta una consecuencia del devenir histórico de la humanidad. Con la aparición de la sociedad dividida en clases, surge la necesidad de separar la formación intelectual del adiestramiento en tareas que requieren del esfuerzo físico del hombre.

Es entonces, que la pedagogía sienta las bases y fundamentos teóricos, atendiendo a las demandas de la enseñanza, para lograr así el desarrollo que se requiere en la educación.

Es necesario destacar el papel que representó *J. Amos Comenius* (1670) en materia de Pedagogía, por sus aportes basados en ideas avanzadas sobre los fundamentos de la enseñanza en general, entre los cuales podemos mencionar:

- ✓ La estructura del proceso docente en la escuela.
- ✓ Los principios que deben regir el proceso de enseñanza.
- ✓ Los períodos que deben abarcar acorde con las edades de los educandos.
- ✓ La vinculación de la teoría con la práctica.

Asimismo la pedagogía eclesiástica de los jesuitas, surgida en los siglos XVI y XVII y que posteriormente fue desarrollada en el siglo XIX; ejerció una gran influencia en el surgimiento de la pedagogía tradicional, basada en la disciplina, rigidez, el orden que exigía a un maestro con una gran preparación, y cuyos objetivos fundamentales eran preparar a un hombre disciplinado al servicio de la sociedad de esa época. Se caracterizaba además por una enseñanza formal, básicamente gramatical, literaria, a la cual se le introducen otras disciplinas de modo auxiliar con carácter humanista. Este método se extendió también al resto de la enseñanza religiosa; constituyó un método exitoso en ese momento histórico y social.

Como vemos, la práctica escolar, cuyo papel fundamental es concretar las condiciones que aseguren la realización del trabajo docente, tiene tras de sí condicionantes socio-políticas que configuran y diferencian las concepciones del hombre y la sociedad, y de hecho, el papel de la escuela, el aprendizaje, y las relaciones profesor-alumno, así como las técnicas pedagógicas a emplear.

En este contexto, la pedagogía tradicional concede a la escuela el valor de ser la institución social encargada de la educación de todas las capas sociales, es la primera institución social del estado nacionalista para la política de orientación social; donde una cualidad básica de esta tendencia es considerar que la adquisición de conocimientos esencialmente se realiza en la

institución escolar, que tiene la tarea de preparar intelectual y moralmente a los alumnos para asumir su posición en la sociedad y que éstos respondan a los intereses de la misma. Esta concepción tiene el mérito de considerar la asistencia a la escuela de forma masiva, mantiene en su enseñanza características del pensamiento pedagógico anterior y se fundamenta en la práctica pedagógica más que en una elaboración sistematizada de los principios que la sustentan. Donde la escuela, es el medio de transformación ideológica y cultural cuyo propósito es formar a los jóvenes, enseñarles los valores y la ética prevalecientes, así como educarlos en las conductas de la comunidad.

Por otro lado, otros autores como Tünnermann consideran que “*la llave de ingreso en el Siglo XXI*”, es la educación permanente, este nuevo sistema de educación desecha la idea de que el aprendizaje se efectúa fundamentalmente por medio del estudio formal, dentro de currículum reglamentado, y establece el principio de que la educación combina el aprendizaje y la acción, que une el estudio, con la experiencia y la actividad; modelo de ello es el trabajo que se realiza en la Instituciones Universitarias cubanas.

Y es precisamente la educación permanente una de las tendencias actuales de instituciones universitarias cubanas. En el caso específico de la carrera de Economía en la Universidad de Cienfuegos desde su inicio en el curso 1977-1978, se ha venido trabajando reelaborando la concepción del concepto de educación enfocado en un pensamiento de carreras terminales enfocadas solamente a un puesto laboral específico. Tratando de lograr una mayor pertinencia, redimensionando la actividad docente, valorando nuevas alternativas pedagógicas que apunten a una educación permanente, a un aprendizaje de por vida implicando nuevas formas y métodos de enseñanza y aprendizaje más flexibles. Teniendo en cuenta los principios de la educación contemporánea: Prestar atención al grado de asimilación, basarse en la investigación, conectar con la realidad, solución de los problemas de los estudiantes, enseñar a pensar, formar parte de su propio pensamiento y elaborar juicios personales.

Donde ha jugado un papel fundamental el perfeccionamiento de los planes de estudio y el desarrollo de las prácticas profesionales que desempeñan los estudiantes desde el primer año de la carrera reorientando la interacción enseñanza-aprendizaje hacia los procesos de aprendizaje en que se dan en cada uno de los espacios o escenarios fundamentales en que se desenvuelven los estudiantes, Universidad, Unidades Docentes y Comunidad. Contribuyendo así al desarrollo de las Ciencias Económicas en el territorio y a su vez a la educación permanente de estos educandos.

Asimismo vertiginoso desarrollo de las ciencias en el nuevo milenio y las importantes transformaciones que tuvieron lugar en el escenario internacional, conjuntamente con la redefinición del modelo económico cubano (que explican el creciente rol del Estado en la estructura y estrategia económicas del país, y revelan en particular la importancia de la teoría y práctica de la Planificación Socialista, entre otros enfoques no suficientemente desarrollados en el los primeros planes de estudios (A, B y C), donde el surgimiento del actual plan de Estudio D está diseñado para responder a estas necesidades y enfocados en el principio de la educación permanente o educación para toda la vida.

El plan de Estudio D requiere de un economista integral vinculado a los retos del desarrollo de la economía cubana en la construcción del socialismo. En el mismo se hace especial énfasis en el concepto de perfil amplio y se privilegia como columna vertebral en la formación del economista los siguientes aspectos: interpretación marxista de la economía cubana e internacional, el desarrollo de la Planificación de la Economía Nacional, los Estudios Cubanos, entre otros.

Este Plan D de la carrera de economía se introduce en la Universidad de Cienfuegos en el curso 2008-2009 y a partir del curso 2011-2012 comienza su perfeccionamiento. En el actual curso 2015-2016, de 1ro a 5to año transitan por el plan D perfeccionado.

La carrera de economía perteneciente a la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Cienfuegos está focalizada en resolver el problema general de lograr eficacia, eficiencia y competitividad en el sistema empresarial cubano en el territorio. Para ello se realizan acciones para formar un profesional integral y competitivo, comprometido con la

revolución y capaz de diseñar, aplicar y evaluar estrategias de producción, comercialización, financieras y de recursos humanos que le permita tomar decisiones que garanticen el desarrollo sostenido de la organización. Al mismo tiempo, debe tener una excelente preparación cultural general y el conocimiento de la realidad económica que le permita ubicar y resolver correctamente los problemas económicos que le atañen como profesional.

A partir de este objetivo se integran la dimensión instructiva y educativa del Plan de Estudios enfocados en una educación continua, asumiéndose que, la educación a través de la instrucción, el vínculo del estudio con el trabajo y la formación de valores son parte inseparables de un único proceso formativo. El economista debe ser capaz de desarrollar capacidades profesionales y valores éticos para resolver el encargo social. Sobre todo en las características de la nueva economía cubana la cual responde a las transformaciones que se llevan a cabo en el país para la implementación del nuevo modelo económico cubano, exigiendo trabajadores con un alto nivel de cualificación y con capacidad de iniciativa; capaces de actualizarse periódicamente en habilidades, conocimientos y formas de pensar en un puesto de trabajo en el que va a desarrollar ocupaciones múltiples, dentro de un entorno de continua evolución económica.

Influencia de la profesión hacia el territorio y/o país.

La carrera de Licenciatura en Economía, de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Cienfuegos, sede Carlos Rafael Rodríguez, en los últimos 5 años ha mostrado progresivamente un conjunto de evidencias que confieren el aval suficiente para concluir que los estudiantes y profesores que conforman su claustro, cumplen con su encargo ante la sociedad contribuyendo a la transformación y desarrollo socio económico del territorio y del país. El claustro tienen una fuerte proyección hacia todos los municipios de la provincia, que comprende labores de docencia en pre y post grado, investigación territorial y empresarial, innovación tecnológica, gestión universitaria del conocimiento y la innovación y extensión universitaria, que dan respuesta a importantes problemas económicos, sociales y ambientales, razones que justifican su pertinencia.

Los profesores y estudiantes de la carrera se han incorporado a tareas que los vinculan desde el trabajo académico cotidiano a los principales problemas del territorio y del país a través de la práctica profesional, vinculando la instrucción y la educación en lo teórico y práctico en todos los momentos del proceso académico. Ello se evidencia desde el proceso docente, que refiere el análisis de los principales problemas de la profesión, hasta en el despliegue de los trabajos de práctica, los científicos investigativos en búsqueda de solución a problemas en organizaciones empresariales, organismos estatales, localidades, municipios y sectores de la economía social.

Una importante área de actividad es la postgraduada orientada a la ampliación de capacidades entre los profesionales para enfrentar la solución de problemas de la sociedad enfrascada en las tareas de la construcción del socialismo. El trabajo vinculado a la línea priorizada del desarrollo socio económico local, la vinculación de la capacitación en la línea de calidad de vida con el desarrollo socio económico municipal, la preparación en el campo de la administración de negocios orientada al aseguramiento de la eficiencia y eficacia de los procesos empresariales que tributen al desarrollo social y las distintas acciones encaminadas a la preservación del equilibrio ambiental y la ecoeficiencia, brindan suficiente base para encaminar los esfuerzos investigativos de los estudiantes, conducidos por su claustro, a impactar en los principales problemas del territorio y del desarrollo del país.

En el pregrado los temas del trabajo académico cotidiano en las diferentes asignaturas, disciplinas y la práctica laboral, así como el trabajo científico estudiantil y las investigaciones conducentes a grado, también se concentran en estas temáticas.

Paralelamente los estudiantes de la carrera han jugado el papel de grupo de choque para enfrentar las tareas emergentes vinculadas con la gestión socio económica en el territorio, como han sido el diagnóstico para determinar potencialidades de inversión en el marco de la iniciativa municipal de desarrollo local, la proyección de estrategias de desarrollo socio económico local en los Consejos Populares en los municipios de la provincia, la proyección del Plan de Desarrollo Integral Municipal, el proceso de comprobación y control económico, la movilización a tareas de producción de alimento, la gestión por la higienización, la participación

como observadores en el proceso electoral de los Delegados a las Asambleas Municipales del Poder Popular y otras tareas más.

La participación frecuente de profesionales en los medios de prensa escrita, radial y televisiva sobre los principales aspectos de la cultura económica, la difusión de los lineamientos del desarrollo económico y social del partido, el análisis y debate de los discursos de nuestros líderes, y otras tareas, hacen del colectivo un grupo actualizado y gestor en el campo de la batalla ideológica en el territorio. La participación activa en eventos de perfil socio económico en la provincia y sus municipios por estudiantes y profesores, las actividades de corte profesional vinculadas a las jornadas por el Día del Economista, la participación en los eventos regionales y nacionales de las ciencias económicas, entre otras.

En el plano interno el claustro y los estudiantes de la carrera han jugado un papel activo en la difusión de la cultura económica en la propia universidad, siendo activistas de las tareas enfrentadas para la capacitación en temas de la cultura económica a estudiantes, profesores y trabajadores de otras áreas de la universidad.

Algunos resultados de la disciplina práctica profesional bajo el principio de la educación permanente.

El modelo del profesional del economista ha sufrido una profunda variación cualitativa respecto a etapas anteriores. La actualidad de los objetivos, contenidos, las estrategias curriculares, el desarrollo de habilidades prácticas e investigativas y los programas de las disciplinas y objetivos por años destacan entre sus características positivas las siguientes:

- ✓ El Modelo del Profesional está acorde a las tendencias y demandas de la profesión para las nuevas condiciones en que opera la economía cubana y su sistema empresarial. El tránsito hacia el Plan D ha suscitado un giro a la planificación como instrumento central en la toma de decisiones, lo que ha conllevado la formulación de nuevos objetivos y perfeccionamiento de otros para acercar la formación del economista a los requerimientos actuales de la sociedad cubana combinando el aprendizaje y la acción.
- ✓ Los objetivos para cada año se derivan de los objetivos previstos en el modelo del profesional, en correspondencia con el diseño curricular y se integran convenientemente en un sistema de conocimientos que incluyen los métodos instrumentales del perfil del egresado, las Ciencias Económicas, las Ciencias Sociales y Humanísticas, el idioma extranjero, la computación y la preparación para la defensa; todo ello enfocado en un proceso dinámico y flexible.
- ✓ La estrategia educativa de la carrera se integra a lo largo de los cinco años a través de los proyectos educativos, y ha estado orientada a lograr que los estudiantes se conviertan en participantes conscientes en las tareas del desarrollo económico y social del país; bajo el principio de un carácter integrador teniendo en cuenta el macrosistema social.
- ✓ La vinculación entre lo académico y lo investigativo se logra por medio de la ejecución de trabajos y proyectos de curso en la carrera, de acuerdo a la distribución de disciplinas y asignaturas que por sistema de evaluación lo requieran. La integración definitiva de estos dos aspectos culmina durante la elaboración del proyecto de diploma en 5to año donde se integran los escenarios universidad-centro laboral y comunidad.
- ✓ La Disciplina Principal Integradora (Práctica Profesional) ha representado una fortaleza en la formación integral de los estudiantes, su identificación con la profesión, las particularidades del sistema empresarial cubano y del territorio; como agentes educativos potenciando la educación permanente en los estudiantes.
- ✓ Como resultado del trabajo científico metodológico desarrollado en la carrera de Economía se ha logrado profundizar en el conocimiento y dominio por parte del colectivo de profesores sobre las concepciones de la formación del profesional, así como, declarar las principales habilidades por año académico y la forma en que las diferentes materias dentro de las disciplinas le ofrecen respuesta, integrando la sociedad y la universidad.
- ✓ Todo esto ha permitido un salto cualitativo significativo en la correspondencia del diseño de los años, disciplinas y asignaturas (objetivos, habilidades) con los requerimientos de la carrera (objetivos generales y problemas profesionales), que actualmente se continúa trabajando como parte de la extensión y generalización de los resultados y experiencias.

La disciplina integradora Práctica Profesional, con asignaturas y proyectos de curso a partir del 1er año de la carrera, organiza su realización durante todo el curso, en las organizaciones empresariales productivas y de servicios del territorio. La carrera ha presentado problemas con

la satisfacción de los estudiantes en la práctica laboral, aunque en la última encuesta aplicada los estudiantes se aprecian un 100 por ciento de satisfacción.

En función de los problemas detectados en cursos anteriores se realizaron diferentes actividades metodológicas vinculadas con el perfeccionamiento de la Disciplina Práctica Profesional. Se desarrolló un ciclo de talleres metodológicos encaminados a perfeccionar el vínculo universidad-empresa y consejo popular, la integración de los objetivos de cada año, el desarrollo de las habilidades profesionales y la solución de problemas prácticos, así como, la necesidad de lograr una organización didáctica de los componentes académico, laboral e investigativo a fin de potenciar la formación del “saber” y el “saber hacer”.

Los resultados de las evaluaciones integradoras de la carrera, realizadas en los ejercicios de las asignaturas de Práctica Laboral de primero a cuarto año, en el curso 2012- 2013 alcanzaron resultados satisfactorios, destacándose los grupos de Primero y Segundo año con 100 por cientos respectivamente, evaluados de bien y excelente, mientras en Tercero y Cuarto año 75 y 76.2 por cientos obtiene evaluaciones de bien y excelente; según datos ofrecidos por la Secretaría Docente de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.

Algunas tareas de Impacto Social bajo la concepción del aprendizaje permanente.

La actividad de los estudiantes de la carrera destaca por su elevada disposición revolucionaria y protagonismo estudiantil con su participación en tareas de impacto social a las que se les ha convocado para dar respuestas a diferentes problemas actuales del territorio y país, entre las cuales se destacan en los últimos 5 cursos:

- ✓ Participación de estudiantes de tercer y cuarto años de la carrera en las Comprobaciones Nacionales y Controles de Verificación Fiscal, los que se celebran todos los años, por parte de Contraloría General de la República, labor que ha sido catalogada por este organismo de muy satisfactoria.
- ✓ Participación, en conjunto con el Ministerio de Economía y Planificación (MEP) en labores de propuestas de sustitución de importaciones, labor que concluyó con un Evento Científico en la delegación.
- ✓ Participación en tareas de choque planteadas por la provincia, ante emergencias, como han sido movilizaciones agrícolas, entrega y cobro de equipos relacionados con la revolución energética, movilizaciones a tareas constructivas, y otras emergentes que ha contado con la respuesta decidida y activa de los estudiantes.
- ✓ Fortalecimiento gradual y sistemático del movimiento de alumnos ayudantes los cuales han prestado gran ayuda en la docencia del departamento-carrera durante todos estos años.
- ✓ Están creados y dedicados a la investigación 6 grupos científico estudiantiles, cuya temática fundamental es el Desarrollo Socio Económico Local y dentro de esta existen líneas temáticas como la Gestión del conocimiento, Calidad de vida, Planificación y Prospectiva estratégica, Economía Ecológica y Cambio Climático, Economía Cubana y Marketing.
- ✓ Participación activa en las tareas de las Cátedras Honoríficas de la universidad (conferencias, concursos, eventos, trabajo extensionista) donde se destacan el trabajo con las cátedras del pensamiento de José Martí, Ernesto Guevara y Carlos Rafael Rodríguez y la de Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible.
- ✓ Participación activa de muchos de los estudiantes junto con sus profesores en la confección y evaluación de Iniciativas Municipales de Desarrollo Local en la provincia.
- ✓ Participación activa y entusiasta de un grupo significativo de estudiantes de la carrera en los diferentes proyectos comunitarios desarrollados, lo que ha fortalecido su formación humanista y en valores.
- ✓ Masiva participación de los estudiantes en marchas, movilizaciones y actos revolucionarios desarrollados en nuestra provincia.
- ✓ Los estudiantes de Licenciatura en Economía han logrado un creciente prestigio avalado por premios en el Fórum de Ciencia y Técnica de Estudiantes, en eventos de la ANEC y en los eventos y Fórum Provinciales de Estudiantes de Economía.
- ✓ Destacada labor de los estudiantes en la discusión de los lineamientos junto a sus profesores. Su explicación y divulgación entre los estudiantes de la universidad, y los Consejos Populares a que pertenecen.
- ✓ Los estudiantes extranjeros han desarrollado investigaciones sobre importantes problemas socios económicos de sus países con impacto en el desarrollo de nuevas concepciones al respecto en sus naciones, tanto en el pregrado como en el postgrado.

- ✓ Participación activa en las tareas de impacto social.
- ✓ Participación en labores agrícolas en los últimos 5 años, vinculando estudiantes de todos los años de la carrera.
- ✓ Trabajos voluntarios realizados dentro y fuera de la universidad.
- ✓ Vinculación estrecha de los estudiantes, fundamentalmente a la solución de las problemáticas en las entidades productoras y de servicios en la provincia.
- ✓ Participación de los estudiantes de la carrera en encuestas y saneamiento relacionada con la epidemia del Dengue.
- ✓ Activa colaboración con las estrategias de desarrollo local en los Consejos Populares del territorio.

Conclusiones

Aunque en la actualidad se aprecia un rechazo generalizado a la idea de que el estudiante es solamente un receptor y reproductor de los saberes culturales y científicos; y de que el aprendizaje y el desarrollo intelectual se reducen a una mera acumulación de información bajo el principio de la educación permanente, no se ha logrado aún una transformación importante en el sentido de desplazar el enfoque tradicional centrado en la enseñanza para dar lugar a uno centrado en el aprendizaje del sujeto.

Se dispone en estos momentos, de una gran diversidad de recursos técnicos aplicables al propósito señalado; sin embargo, no parece existir una idea clara en cuanto a sus propósitos, ni a la forma y el contexto en que pueden utilizarse eficazmente. Esto evidencia que no se perciben con claridad los procesos que subyacen en el aprendizaje ni se discriminan otros factores que pueden incidir en ese proceso y, en consecuencia, en los resultados que se esperan del proceso educativo; aunque entre los pilares de la formación de los estudiantes universitarios se concibe su formación desde la formación de los educandos universitarios orientada hacia la persona y no hacia la institución.

La posibilidad de lograr aprendizajes relevantes y pertinentes implica que el estudiante sea considerado como una totalidad, desde el punto de vista de su capacidad para poner en juego ciertos procesos de diversa índole; es decir, debe aceptarse que existe un conjunto de factores cognitivos, afectivos, motivacionales y materiales que desempeñan un papel fundamental en la movilización de los recursos de los estudiantes, los cuales son ineludibles si se pretende transitar hacia metas educativas cada vez más importantes; oponiéndose al concepto de que la educación superior se lleva a cabo solamente dentro de las instituciones docentes, afirmando que la educación concierne de igual forma a un centro laboral, una fábrica, escuela, iglesias, museos, centro comercial, una parada de ómnibus, es decir en todas los lugares sociales a los que se exponen los educandos; donde juega un papel fundamental el desarrollo de las prácticas profesionales de los estudiantes universitarios.

Valorar la tarea que da la sociedad actual a la educación, con relación al hombre que debe formar para acometer el desarrollo de la ciencia y la tecnología, se puede llegar a un criterio: la pedagogía tradicional no es la tendencia más adecuada para resolver la tarea que tiene la enseñanza. No existiendo ninguna similitud entre la función pedagógica tradicional y la que se pretende crear hoy, un profesor facilitador del aprendizaje, prepare al estudiante para ser no solamente ciudadano capaz de cumplir con sus deberes sino también ser humano consciente de su dignidad de persona.

Bibliografía

A, Hernández y M. González. Tendencias actuales de la didáctica en la Educación Superior. 2000

Bermúdez R, Rodríguez M. Construcción del conocimiento científico: misión de la universidad contemporánea. Rev Cubana Educ Sup 2001; XXI(1):97-10.

Boris Tristán Pérez y Yisel Álvarez Vázquez. El trabajo metodológico en la educación superior. Un enfoque desde la gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional. Revista Pedagogía Universitaria vol. Xv no. 4 2010.

Carlos Tünnermann Bernheim. La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Editor Colombia 2008

Colectivo de autores). Tendencias pedagógicas contemporáneas. Universidad de La Habana. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES). Colombia: 1ra Edición. El Paira. Editora e Impresora Siglo 17. 1996

Enrique Martínez Salanova Sánchez. La educación permanente, un nuevo entorno pedagógico global. 2010

Fariñas León, J. compiladora. (2001) Psicología Educativa. Selección de lecturas. Editorial "Félix Varela". La Habana. Cuba

M. J. Cabello. Educación permanente y educación social. Controversias y compromisos. Málaga, 2002.

Libaneo J. Tendencias pedagógicas en la práctica escolar. Revista ANDE 1982;3(6):100-20.