



III CONGRESO ONLINE INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

del 15 al 29 de marzo de 2018

Juan Carlos Martínez Coll / Coordinador

Universidad de Málaga

Este Tercer 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 530 opiniones, hubo un total de 85 participantes y 70 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: 978-84-17211-78-3

@ Servicios Académicos Intercontinentales S.L.

@ Grupo Eumed.net

@ Maquetación y responsable de edición: Lisette Villamizar Moreno

@ Diseño de portada y secciones: Lisette Villamizar Moreno

Comité científico

Ramón Rivera Espinosa. Universidad Autónoma Chapingo, México.

Guido Poveda Burgos. Universidad de Guayaquil, Ecuador.

José Alberto Martínez González. Universidad de La Laguna, España.

Xochitl Támez Martínez. Universidad Autónoma de San Luís Potosí, México.

Paulo Manuel De Carvalho Tomás. Universidad de Coimbra, Portugal.

Maximiliano Korstanje. Universidad de Palermo, Argentina.

Nhora Benítez Bastidas. Universidad Técnica del Norte, Ecuador.

Isaías Covarrubias M. Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado, Venezuela.

Francisco Orgaz Agüera. Universidad Tecnológica de Santiago, República Dominicana.

Juan López Vera. Universidad de Guayaquil, Ecuador.

Maria Noémi Nunes Vieira Marujo. Universidade de Évora, Portugal.

Sara Berenice Orta Flores. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.

Nuria Hernández León. Universidad de Salamanca, España.

Benjamín Castillo Osorio, Universidad Nacional de Colombia- Medellín

Aurora Arjones, Universidad de Málaga, España.

Índice de Ponencias

| | |
|---|---------|
| RELACIÓN ENTRE BULLYING, ACTIVIDAD FÍSICA Y DESPLAZAMIENTO ACTIVO: ESTUDIO EN ESCOLARES DE UN MUNICIPIO RURAL DE EXTREMADURA Por David Cerro Herrero y Mikel Vaquero Solis..... | 1 |
| BULLYING VS CONFLICTO. EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA. Por M ^a Nieves Collantes De Terán Riscardo..... | 13 |
| FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LAS CONDUCTAS VIOLENTAS. Por Antonia Penalva López..... | 41 |
| PERFILES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR. Por Antonia Penalva López..... | 60 |
| CIBERBULLYING ENTRE ESTUDIANTES DE E.S.O. Por María José Benítez Jiménez..... | 70 |
| EN BUSCA DE LA INTEGRACIÓN CURRICULAR A TRAVÉS DEL RAP. Por Laura Tojeiro Pérez y Carol Gillanders..... | 77 |
| LA PRÁCTICA DE DEPORTES DE LUCHA EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE. Por Iván Ramírez Bravo, Rodrigo Díaz Torres, David Cerro Herrero..... | 88 |
| LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD COMO PARADIGMA DE EDUCACIÓN EN VALORES MORALES. Por Marta Gutiérrez Sánchez y Marina Pedreño Plana..... | 106 |
| LOS DEBERES A EXAMEN. RIESGOS Y OPORTUNIDADES. Por María de los Ángeles Hernández Prados y Juan Antonio Gil Noguera..... | 116 |
| TEORÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN, PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y MOVIMIENTOS SOCIALES: LA EXPERIENCIA INTERGENERACIONAL DE LA ORGANIZACIÓN EL HORMIGUERO. Por Marta Gutiérrez Sánchez, Marina Pedreño Plana y Luis Álvarez..... | 130 |
| Error de paginación..... | 145-149 |
| EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD: “RETOS PARA UN PROCESO DOCENTE EDUCATIVO INTEGRADOR Y DESARROLLADOR” Por Paula Yuleni Hechavarría Leyva..... | 150 |
| LA VELA LIGERA COMO ACTIVIDAD DE TURISMO ACTIVO Y RECURSO DIDÁCTICO. Por Israel Caraballo Vidal y Pablo Camacho Lazarraga..... | 162 |
| LA EDUCACIÓN EN LA ENCRUCIJADA: MIRADAS SOCIALES Y PROGRESIÓN PEDAGÓGICA EN LAS PUERTAS DEL 2020. Por Marc Pallarès Piquer e Ismael Cabero Fayos..... | 172 |
| “CUIDAMOS NUESTRO ENTORNO” PROYECTO DE EDUCACIÓN ECOLÓGICA DE PRIMER TRAMO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. Por José Santiago Álvarez Muñoz y M ^a Ángeles Hernández Prados..... | 184 |
| UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EMPRENDIMIENTO. Por M ^a Ángeles Hernández Prados y Carmen Quirosa Moreno..... | 195 |

| | |
|---|-----|
| INNOVACIÓN DOCENTE EN EL DEPORTE ESCOLAR. HACIA UNA ENSEÑANZA COMPRENSIVA. Por Pablo Camacho Lazarraga e Israel Caraballo Vidal..... | 212 |
| PROPUESTA DE MEJORA DE LA ACTIVIDAD DOCENTE EN LA VELA DEPORTIVA. Por Israel Caraballo Vidal y Pablo Camacho Lazarraga..... | 223 |
| LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DEL TEATRO. Por M. ^a Ángeles Hernández Prados, Riya Ros Pérez-Chuecos e Isabel María Pitera Madrid..... | 231 |
| MARCO CONCEPTUAL DE LAS ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL COMO RECURSO EDUCATIVO DEL SIGLO XXI. Por Israel Caraballo Vidal y Pablo Camacho Lazarraga..... | 248 |
| LA EDUCACIÓN EN NUTRICIÓN Y SALUD PARA UNA SOCIEDAD SOSTENIBLE. Por David Casas Gómez, Israel Caraballo Vidal y Pablo Camacho Lazarraga..... | 255 |
| ¿DOCENCIA A DISTANCIA O DOCENCIA POR CORRESPONDENCIA? RETOS DE LA DOCENCIA ON-LINE EN LA USC. Por Luis Velasco Martínez, Juan José Varela Tembra y Santiago Sobrino Josenje..... | 265 |
| SUSTENTABILIDAD EN LA EDUCACIÓN DEL ARQUITECTO. Por Gustavo Arturo Portales Pérez, Víctor Felipe Benítez Gómez, Rafael González Alejo..... | 274 |
| CUANDO LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA ES UNA COSA DE VIERNES. Por Inés Sánchez Díaz-Marta..... | 286 |
| EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN PARA INTRODUCIR VALORES AMBIENTALES EN LA SOCIEDAD. Por Soraya María Ruiz Peñalver, Laura Porcel Rodríguez y Ana Isabel Ruiz Peñalver..... | 293 |
| EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS, UNA OPORTUNIDAD PARA GENERAR TALENTO TURÍSTICO, CONCIENCIAR Y GENERAR PARTICIPACIÓN CIUDADANA ANTE LOS PROCESOS DE TURISTIFICACIÓN. . Por Arjones Fernandez, Aurora..... | 305 |
| EL OCIO COMO MEDIO EDUCATIVO PARA LA POBLACIÓN ADOLESCENTE EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL. Por M. ^a Ángeles Hernández Prados y José Santiago Álvarez Muñoz..... | 315 |
| LA SIMULACIÓN COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL ÁMBITO JURÍDICO-PENAL. EXPERIENCIAS EN EL AULA. Por Deborah García Magna..... | 326 |
| LOS RETOS DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA FILOSOFÍA EN UN MUNDO GLOBALIZADO: PROPUESTA DE SOLUCIÓN. Por Esteban Miguel León Ochoa, Luis Antonio Lucio Venegas, Dulce María Judith Pérez Torres, Korina Gutiérrez Ramírez y Javier Paredes González..... | 334 |
| AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE Y PENSAMIENTO CRÍTICO. Por Gloria Rodríguez Morúa, Alma Lucía Hernández Vera y Virginia Dávalos Osorio..... | 348 |
| AMBIENTE DEMOGRÁFICO EN HIDALGO COMO ELEMENTO PARA LA ELECCIÓN DE UNA CARRERA DE LA SALUD. Por Claudia Teresa Solano Pérez, Maricela Guevara Cabrera y Rosario Barrera Gálvez..... | 352 |

| | |
|--|-----|
| LA NOCIÓN MARTIANA DE PROSPERIDAD, OBJETIVO DE LA ACTUALIZACIÓN SOCIOECONÓMICA EN CURSO Y CONTENIDO DE LA FORMACIÓN MARTIANA. Por Armando Ernesto Cruz García..... | 358 |
| INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE EDUCATIVO. Por Pablo Camacho Lazarraga e Israel Caraballo Vidal..... | 364 |
| PERCEPCIÓN ACADÉMICA DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO. Por Juan Antonio Gil Noguera y María de los Ángeles Hernández Prados..... | 376 |
| FAMILIA Y EMOCIONES. Por M ^a Ángeles Hernández Prados y Carmen Noguera Sánchez..... | 388 |
| INNOVACIÓN DOCENTE EN INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ EN ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. Por Pablo Camacho Lazarraga e Israel Caraballo Vidal..... | 400 |
| EL AUDIOVISUAL COMO MEDIO PARA LA APLICACIÓN DEL ALUMNO DE LA COMPETENCIA TRANSVERSAL RESPONSABILIDAD ÉTICA, MEDIOAMBIENTAL Y PROFESIONAL EN LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA Por Francisca Ramón Fernández, Vicente Cabedo Mallol; María Emilia Casar Furió; Vicent Giménez Chornet; Cristina Lull Noguera y Juan Vicente Oltra Gutiérrez..... | 410 |
| PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA INTEGRANDO ELEMENTOS CULTURALES. Por Francisco J. Álvarez Gil..... | 430 |
| COMPETENCIA DIGITAL DEL PROFESORADO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA. Por M ^a Nieves Collantes De Terán Riscardo..... | 437 |
| EL PERFIL DE COMPETENCIAS EN LA EVALUACIÓN DOCENTE. Por Armando Aruca Bacallao..... | 456 |
| INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA: EL CASO DE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN LAS CARRERAS DE INGENIERÍA. Por Marcela Rivarola y María Belén Dominguez..... | 470 |
| LA VIDA VIRTUOSA EN EL POEMA "FARSALIA" DE LUCANO. Por M ^a Ángeles Hernández Prados y Nelia Vidal Dimas..... | 481 |
| EDUCACIÓN NUTRICIONAL: EFECTO DE LA ALIMENTACIÓN EN LA SALUD Y EL RENDIMIENTO DEPORTIVO DE LOS JÓVENES. Por Ángel Lacalle Bravo, Pablo Camacho e Israel Caraballo..... | 494 |
| ETNOLOGÍA DE LAS INFANCIAS Y FRONTERAS. UN POSIBLE MODELO. Por José Luis Ramos Ramírez..... | 501 |
| EDUCACIÓN AMBIENTAL, ALTERNATIVAS DE PRODUCCIÓN MAS LIMPIA Y PROCESOS PRODUCTIVOS URBANOS. ELEMENTOS PARA PROPUESTA DE PROYECTO INTERINSTITUCIONAL. Por Ramon Rivera Espinosa..... | 511 |
| LA ATENCIÓN DE LA VULNERABILIDAD DESDE EL ASOCIACIONISMO. Por Abel Muñoz Morales y M ^a Ángeles Hernández Prados..... | 519 |
| ESPACIOS RESISTENCIA, ESPACIOS DE INTEGRACIÓN. Por Estella L. Freire Pérez y Candela Rajal Alonso..... | 532 |

| | |
|--|-----|
| PERSONALIDAD EFICAZ. UNA APROXIMACIÓN A SU ANÁLISIS. Por M ^a Ángeles Hernández Prados y María Pina Castillo..... | 546 |
| RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ACTIVIDAD FÍSICA EN ADOLESCENTES: INFLUENCIA DEL NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES SOBRE LOS HIJOS. . Por Vaquero-Solís, Mikel, Cerro-Herrero, David, Iglesias-Gallego, Damián..... | 556 |
| LA ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE UN PROYECTO EXTENSIONISTA EN LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS INFORMÁTICAS. Por Clara Gisela Scot Bigñott..... | 568 |
| ANÁLISIS DE BUENAS PRÁCTICAS EN LA RELACIÓN FAMILIA ESCUELA. Por María de los Ángeles Hernández Prados y Tirso Valcarcel-Resalt Castillo..... | 577 |
| LA ATENCIÓN DE LA VULNERABILIDAD DESDE EL ASOCIACIONISMO. Por Abel Muñoz Morales y M ^a Ángeles Hernández Prados..... | 593 |
| LA EVALUACIÓN DE LA EFICIENCIA EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE CHILE Y COLOMBIA. Por Dianni Rodriguez varela..... | 606 |
| CREACION DE E-PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA VIRTUAL PARA LA MOTIVACIÓN EN LA ADQUISICION DEL INGLES PARA NEGOCIOS INTERNACIONALES A TRAVES DEL METODO APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS. Por Maria Alexandra Rincon Pardo..... | 623 |
| TIC Y TDAH. Por Tatiana Marín González..... | 631 |
| PROPUESTA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO A PARTIR DE LA CLASE INVERTIDA EN EL AULA DE INGLÉS. Por Elena Quintana Toledo y Margarita Esther Sánchez Cuervo..... | 639 |
| EL FINANCIAMIENTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI. Por Ernesché Rodríguez Asien..... | 650 |
| EL CÓMIC INTERACTIVO COMO RECURSO EDUCATIVO. Por Patricia Carmona Sáez y Ginesa Bautista García..... | 663 |
| CREACIÓN DE VIDEOJUEGOS POR LOS FUTUROS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL. POSIBILIDADES CURRICULARES Y LIMITACIONES. Por Marta Martín-del-Pozo y Luis González Rodero..... | 678 |
| INNOVACIÓN DOCENTE: CENTROS TIC, ESCUELAS 2.0 Y NUEVAS COMPETENCIAS. Por Pablo Camacho Lazarraga e Israel Caraballo Vidal..... | 689 |
| EL AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE EN EL TÍTULO DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL.. Por M ^a Nieves Collantes De Terán Riscardo..... | 704 |
| LAS TIC Y LAS REDES SOCIALES EN EL PROCESO EDUCATIVO DE LAS INSTITUCIONES CUBANAS. Por Berta Irailis Yanes Watson..... | 724 |
| PRECISIONES ACERCA DE LA SUPERACIÓN DE LOS PROFESORES DE ESPAÑOL- LITERATURA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL PREUNIVERSITARIO. Por Sandy Orlando Moré Mir..... | 733 |

| | |
|---|-----|
| ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL EN EL SIGLO XXI: IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE Por Israel Caraballo Vidal y Pablo Camacho Lazarraga..... | 738 |
| COMPONENTES DE UN MODELO CIENTÍFICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA Por Mario Alejandro Martínez Mendez..... | 745 |
| EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y LA COLABORACIÓN ENTRE PARES. Por Carol Gillanders, José Agustín Candisano Mera y Laura Tojeiro Pérez..... | 758 |
| EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN LITERARIA: LA FIGURA FEMENINA EN EL ROMANCERO. Por Aránzazu Moreno Navarro..... | 770 |
| EL MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL. ¿ARQUETIPO DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI? SU INFLUENCIA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL TEMA. Por Yuliesky Amador Echevarría..... | 791 |
| EL DIÁLOGO COMO ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO. Por Gloria Rodríguez Morúa, Nora B. Rojas Coss y Maribel Rojo Hernández..... | 803 |
| PROCESO DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS INTERNACIONAL (TECI) EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. Por David Reyesado Carballares, Eva García Redondo y Víctor González López..... | 807 |
| LA TUTORÍA COMO PRÁCTICA EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DE LA CIUDAD DE MÉXICO Por Mónica Flores Jiménez e Israel Aarón Molina Vázquez..... | 823 |

RELACIÓN ENTRE BULLYING, ACTIVIDAD FÍSICA Y DESPLAZAMIENTO ACTIVO: ESTUDIO EN ESCOLARES DE UN MUNICIPIO RURAL DE EXTREMADURA

Autor/es:

Cerro-Herrero, David (Universidad de Extremadura) davidcerro@unex.es¹

Vaquero-Solís, Mikel (Universidad de Extremadura)²

RESUMEN

La violencia escolar o bullying se ha convertido en uno de los problemas de las sociedades modernas. Esto lleva a la necesidad de investigar al respecto y conocer en profundidad el nivel de incidencia de este problema en diferentes entornos educativos. Así como conocer sus causas, motivaciones y elementos que hacen que se produzcan estas situaciones. Este estudio se desarrolló con 83 escolares de 2º y 3º de educación secundaria obligatoria de la localidad de Alburquerque un municipio rural de Extremadura.

Los resultados mostraron que el 53,1% de los estudiantes no eran físicamente activos, pero a pesar de ello una gran mayoría (89,2%) tenían intención de ser físicamente activos y el 55,4% utilizaban desplazamientos activos para ir y volver al instituto. En cuanto al bullying un 63,8% han sufrido en alguna ocasión una situación de bullying, un 32,5% han acosado en alguna ocasión a compañeros y tan solo un 32,5% nunca ha participado como acosador o como víctima. En cuanto a la relación entre género, actividad física y desplazamientos activos con el bullying tan solo se han encontrado relaciones significativas en el caso del desplazamiento activo, destacando que los alumnos que sufren bullying suelen utilizar de forma más habitual el desplazamiento pasivo (autobús o coche).

ABSTRACT

Bullying has become one of the problems of modern societies. This leads to the need to investigate this and to know in depth the level of incidence of this problem in different educational environments. As well as knowing their causes, motivations and elements that cause these situations to occur. This study was developed with 83 school children of 2nd and 3rd year of secondary education in the town of Alburquerque (Extremadura).

The results showed that 53.1% of the students were not physically active, but despite this a large majority (89.2%) intended to be physically active and 55.4% used active commuting to go and return to the Institute. Regarding bullying, 63.8% have suffered a bullying situation at some time, 32.5% have harassed their peers and only 32.5% have never participated as a harasser or as a

¹ Licenciado en Ciencias del Deporte. Profesor asociado Universidad de Extremadura.

² Graduado en Magisterio con mención en educación física. Estudiante de doctorado.

victim. Regarding the relationship between gender activity, physical activity and active displacements with bullying, only significant relationships have been found in the case of bullying, highlighting that students who suffer bullying usually use passive displacement more frequently (bus or car).

PALABRAS CLAVES

Escolares, Bullying, Actividad Física y Deportes, Desplazamiento activo.

KEY WORDS

School, Bullying, Physical Activity and Sports, Active commuting.

1. INTRODUCCIÓN

La violencia escolar se ha convertido en uno de los fenómenos que mayor preocupación produce en la sociedad, por ello es necesario determinar sus causas, relaciones y pautas de prevención y solución (Chacón, Martínez, Castro, Espejo, Valdivia. y Zurita, 2015:1).

En los últimos años la violencia escolar se ha denominado bullying. En este sentido diversos estudios han definido este término. Cava, Musitu y Murgui (2006) y Estévez et al. (2012) definen bullying como comportamiento transgresor e intencionado, que se produce en el centro educativo o en sus actividades y que generalmente causa daño a otra persona, a la cual podemos nominar víctima. El termino proviene del inglés “bully”, que se traduce al castellano como matón.

A la hora de investigar el bullying podemos hacerlo desde diversas vertientes. Uno de los temas que ha sido estudiado son las esferas donde puede producirse. Cerezo (2006), Vera (2010) o Estévez et al. (2012) indican las zonas más propicias para que se produzcan casos de bullying son aquellas en las que hay escasa presencia de adultos, tales como el patio o los pasillos del colegio.

El desplazamiento activo (andando, bicicleta, patines...) de los estudiantes supone una importante oportunidad para aumentar los niveles de actividad física diaria de los jóvenes (Chillón, 2015).

Son pocas las investigaciones que se han encontrado con estudios sobre la relación del desplazamiento al centro escolar y el bullying. Cozma, Kukaswadia, Janssen, Craig y Pickett (2015) desarrollaron un estudio con escolares de Canadá en el cual hallaron que 68% de los escolares estaban preocupados por ser acosados durante el desplazamiento al centro escolar. El desplazamiento al centro educativo es un momento y espacio alejado de los adultos y en el que podrían suceder muchas de las situaciones de bullying y por tanto es necesario estudiar las posibles relaciones entre forma de desplazamiento y el bullying.

La importancia de practicar el desplazamiento activo en el día a día y buscar estrategias para fomentarlo, radica en que este es un buen método no solo para lograr un bienestar físico y mental,

[Escriba aquí]

sino también para luchar contra la inactividad física y la obesidad (Flint y Cummins, 2016; Rojas-Rueda et al., 2016; Sun, Liu y Tao, 2015).

En las situaciones de bullying nos encontramos varios tipos de roles. Los investigadores han definido agresor, víctima y testigo (Cerezo y Méndez, 2012). Otros autores definen los roles implicados en esta dinámica son los de agresor o bully, es decir aquel que agrede a otros compañeros que se convierten en víctimas. Un tercer rol es el de bully-víctima, alumno que oscila entre situaciones de victimización y agresión (Ruiz y Ramirez, 2011; Albores, Saucedo, Ruiz y Roque, 2011).

En el presente estudio pretende analizar la situación de acoso escolar en un instituto rural de Extremadura, en concreto en la localidad de Alburquerque, población de la provincia de Badajoz con 5436 habitantes. Este es un estudio previo para poder una vez analizada la realidad plantear intervenciones acordes a la situación de partida que eviten los caso bullying en el centro educativo. Los objetivos del estudio se concretan en:

1. Determinar el nivel de actividad física de los estudiantes de la educación secundaria obligatoria de la localidad.
2. Analizar la intención de ser físicamente activo de los estudiantes.
3. Conocer las formas de desplazamiento al centro educativo.
4. Describir la situación de bullying en el centro educativo, conociendo la prevalencia de las diferentes figuras que se dan entre los estudiantes: acosador, víctima, bully-víctima o neutro.
5. Encontrar relaciones entre pertenecer a las diferentes figuras que se manifiestan en una situación de bullying y el nivel de actividad física, la intención de ser físicamente activo o el modo de desplazamiento al centro escolar.
6. Generar una visión global del bullying en el centro educativo para a partir de la cual plantear posibles estudios futuros o intervenciones.

MÉTODO

2.1. Diseño y participantes

El presente estudio es de carácter descriptivo y de corte transversal. En el estudio participaron un total de 83 alumnos de 2º y 3º de la ESO del Instituto de Educación Secundaria Castillo de Luna de una población total de 90 alumnos matriculados en estos dos cursos. La edad de los participantes estaba entre 13 y 17 años ($M = 14,12$ años; $DT = 1,029$). El sexo de la muestra quedo representado por un 57,8% de chicas y un 42,2% de chicos. Los 7 alumnos/as que no participaron en el estudio es debido a que no estaban presentes en el centro educativa el día que se realizaron los cuestionarios.

[Escriba aquí]

2.2. Variables

Las variables utilizadas en la investigación han sido las siguientes:

- **Genero**, según masculino o femenino.
- **Actividad física**, para conocer si realizan ejercicio físico de forma cotidiana (sin tener en cuenta las clases de educación física). Se establecieron dos categorías en función del número de días de actividad física a la semana. Se consideró activos a aquellos que hacen 3 o más días a la semana y pasivos a aquellos que hacen dos o menos días de actividad física, sin tener en cuenta las clases de educación física.
- **Desplazamiento activo**, según la forma de desplazarse al centro educativo, considerando activos aquellos que van andando o en bicicleta y pasivos los que se desplazan en autobús o coche de forma habitual.
- **Bullying**, según los alumnos han sufrido alguna situación de bullying (víctimas), han provocado alguna situación de bullying (acosadores), aquellos que han participado en las dos vertientes como acosadores y como víctimas (bully-víctimas) y por último aquellos que no han participado (neutros)

2.3. Instrumentos

Para la recogida de los datos, se ha utilizado un cuestionario de elaboración propia para la parte de datos sociodemográficos y desplazamiento activo. Se realizaron dos preguntas sobre el desplazamiento al centro educativo: “¿De qué forma vas habitualmente al instituto?”, los alumnos tenían varias respuesta para seleccionar (andando, autobús, coche, bicicleta, moto, otro.) y una segunda pregunta “De los 10 viajes semanales que haces entre tu casa y el instituto, ¿Cuántos son activos (andando, bicicleta, patines...)?”. Para el análisis del bullying se ha utilizado Versión Española del European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) de Del Rey, Casas y Ortega (2012) y sobre actividad física se ha utilizado el cuestionario de Medida de la Intencionalidad para ser físicamente activo (MIFA) de Heins y cols. (2004)

2.4. Procedimiento

El presente estudio se enmarca dentro de un programa de Talleres de Prevención del Bullying y el Ciberbullying financiados por el Instituto de la Juventud de la Junta de Extremadura. El objetivo de los talleres era conocer la situación inicial del Bullying en diferentes poblaciones de Extremadura. Tras la selección por parte de la administración de las localidades participantes, se decidió pasar un cuestionario en los centros previamente a una charla de concienciación sobre el problema del bullying. Mediante una carta se informó a los padres, madres o tutores legales

[Escriba aquí]

de los escolares sobre el estudio a realizar, se aseguró la confidencialidad de los datos y el anonimato de los alumnos, en el mismo escrito se solicitó el consentimiento informado.

Para la toma de datos se seleccionaron todos los alumnos matriculados en 2º y 3º de la ESO. La toma de datos se realizó en horario lectivo, con la presencia de un profesor responsable del grupo y un encuestador-a. El encuestador realizó una explicación sobre la finalidad del cuestionario y se les garantizó la confidencialidad y anonimato. Los alumnos respondieron el cuestionario de forma autónoma con el apoyo del profesor y el encuestador-a para resolver las dudas de los alumnos. Una vez analizados los datos se pasó al centro educativo un informe para poder tener una visión global de la situación del centro.

2.5. Análisis de datos

Los datos han sido analizados mediante el programa SPSS versión 20.0. Para el análisis descriptivo se ha utilizado la herramienta de frecuencias y las tablas de contingencia para realizar estudios relacionales.

2. RESULTADOS

El estudio contó con la participación de 83 escolares de la localidad de Alburquerque (Extremadura), pertenecientes a segundo y tercero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del Instituto Público Castillo de Luna. Analizando los porcentajes obtenidos de la tabla I, se obtuvo que el 42,2 % de los participantes representaban al género masculino y el 57,8% al género femenino. En lo que representa a actividad física diaria (sin contar las clases de educación física) el 46,9% eran físicamente activos (más de tres días a la semana de actividad física) y el 53,1% eran pasivos (dos días o menos de actividad física a la semana). En cuanto a la forma de desplazarse desde casa al centro educativo el 43,6% lo hacen de forma pasiva (autobús o coche) y el 53% lo hacen de forma activa (andando), no se encontró ningún estudiante que fuera en bicicleta, moto u otros medios de transporte. Respecto a las figuras de bullying que han asumido en su entorno escolar el 34,9% han sido víctima en alguna ocasión, el 32,5% no han participado en situaciones de bullying como víctimas o acosadores, un 3,6% han sido acosadores y un 28,9% ha participado como acosador y como víctima. Por otro lado, en cuanto a su intención de ser físicamente activos el 89,2% tiene intención de hacer actividad física y el 10,8% tienen intención de ser pasivos.

| GENERO | |
|------------------------------------|---------------|
| Masculino | 42,2 % (n=35) |
| Femenino | 57,8 % (n=48) |
| FÍSICAMENTE ACTIVOS | |
| Si | 46,9 % (n=39) |
| No | 53,1 % (n=44) |
| DESPLAZAMIENTO AL CENTRO EDUCATIVO | |
| Pasivo | 43,6 % (n=37) |
| Activo | 55,4% (n=46) |
| BULLYING | |
| Neutro | 32,5 % (n=27) |
| Acosador | 3,6 % (n=3) |
| Bully/Victima | 28,9 % (n=24) |
| Victima | 34,9 % (n=29) |
| INTENCIÓN FÍSICAMENTE ACIVO | |
| Activo | 89,2 % (n=74) |
| Pasivo | 10,8 % (n=9) |

Tabla I. Sexo, actividad física, desplazamiento al centro educativo, bullying e intención de ser físicamente activo.

Tras analizar las frecuencias de las variables, se relacionaron entre sí mediante tablas de contingencia. Para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,050$) se realizó la prueba de Chi-cuadrado.

El primer paso fue analizar la relación entre el perfil asumido en situaciones de bullying y el género de los participantes (Tabla II), en este caso no se encontró diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,760$).

| BULLYING | | | | | |
|----------|-----------|---------------|-----------------|----------------|-----------------|
| | | NEUTRO | VICTIMA | ACOSADOR | BULLY/VICTIMA |
| GENERO | MASCULINO | 37% (n=10) | 41,4% (n=12) | 33,3% (n=1) | 45,8% (n=11) |
| | | | | | |
| | FEMENINO | 63% (n=17) | 58,6% (n=17) | 66,7% (n=2) | 54,2% (n=13) |

Tabla II. Relación entre bullying y género ($p = 0,760$)

En segundo término, se analizó la relación entre la variable bullying y el nivel de práctica de actividad física semana (Tabla III). No se apreció relaciones estadísticamente significativas ($p=0,345$)

| BULLYING | | | | | |
|------------------|---------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|
| | | NEUTRO | VICTIMA | ACOSADOR | BULLY/VICTIMA |
| ACTIVIDAD FÍSICA | ACTIVOS | 96,3% (n=26) | 86,2% (n=25) | 66,7% (n=2) | 87,5% (n=21) |
| | | | | | |
| | PASIVOS | 3,7% (n=3) | 13,8% (n=4) | 33,3% (n=1) | 12,5% (n=3) |

Tabla III. Relación entre bullying y nivel de actividad física ($p=0,345$)

Por otro lado, se ha analizado la relación entre la variable bullying y el tipo de desplazamiento al centro educativo por parte de los estudiantes (tabla IV). En este caso si se ha encontrado una relación estadísticamente significativa ($p=0,034$)

| BULLYING | | | | | |
|----------------|---------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|
| | | NEUTRO | VICTIMA | ACOSADOR | BULLY/VICTIMA |
| DESPLAZAMIENTO | ACTIVOS | 74,1% (n=20) | 55,2% (n=16) | 66,7% (n=2) | 33,3% (n=8) |
| | | | | | |
| | PASIVOS | 25,9% (n=7) | 44,8% (n=13) | 33,3% (n=1) | 66,7% (n=24) |

Tabla IV. Relación entre bullying y nivel de actividad física. ($p=0,034$)

3. DISCUSIÓN

Tal y como se ponía de manifiesto en los objetivos del estudio en primer lugar se realiza un análisis de la situación de bullying que vive la comunidad educativa estudiada, el Instituto de Educación Secundaria Castillo de Luna de Alburquerque (Extremadura) en los cursos de segundo y tercero de la ESO. El 32,5 % de los estudiantes no se han visto involucrados en situaciones de bullying ni como acosadores ni como víctimas, mientras que un 67,4% si han participado (un 3,6% como acosadores, un 34,9% como víctimas y un 28,9% en las dos figuras). Estudios sobre bullying en España muestran datos de menor incidencia de casos de acoso, por ejemplo, Save de Children en 2016 mostraba que el 9,1% de los españoles han sufrido casos de acoso (Álvarez, 2016).

No se encontraron diferencias entre los chicos y las chicas en cuanto a la figura que adoptan en las situaciones de bullying. Otros estudios si han mostrado ciertas diferencias por sexo. Así, la victimización alcanza el 10,6% de las chicas para las situaciones de acoso (el 8% entre los chicos), y el 8,3% para las de ciberacoso (el 5,3% entre los chicos). Aunque con cifras mucho menores, es de destacar que un 3,2% de las víctimas de acoso y un 4,2% de las que han sufrido ciberacoso consideran que han sido víctimas debido a su orientación sexual. Un 5,1% declaran que el motivo fue su color de piel, cultura o religión (Save the Children, 2016).

Tampoco se encontraron diferencias significativas entre el nivel de actividad física semanal de los estudiantes y la figura que adoptan en situaciones de bullying. Algunos estudios han profundizado más en esta cuestión diferenciando a los estudiantes en función del tipo de práctica deportiva que realizan y no solo si son o no activos, en este sentido Pelegrin, Garcés y Catón (2014) encontraron que el deporte como actividad extraescolar puede actuar como factor controlador de las conductas antisociales. Además, el mismo estudio mostró que aquellos alumnos que practicaban deportes colectivos sin contacto eran el sector que menos bullying había sufrido, obteniendo el mayor porcentaje aquellos escolares que jugaban al fútbol.

En último lugar se ha buscado la relación entre la forma de desplazarse al centro educativo y las figuras de bullying, encontrando en este caso una relación significativa a nivel estadístico. Los chicos/as que se desplazan de forma activa suelen estar más representados en la figura neutra, es decir a no participar en situaciones de bullying (43,5%), mientras que los que van de forma pasiva al centro escolar (autobús o coche) tienden más a las figuras de bully/victima (43,2%) o víctima (35,1%). Existen muy pocos estudios que relacionen desplazamiento al centro educativo y bullying. En este sentido se muestra en algunas investigaciones que el desplazamiento puede ser un lugar propicio para que aparezcan situaciones de bullying (Cozma, Kukaswadia, Janssen, Craig, y Pickett, 2015). Los mismos autores recogen que entre las barreras para no ir de forma activa al colegio un 68% mencionaba el miedo a ser acosado en el trayecto.

Este estudio presenta algunas limitaciones, en primer lugar, la recogida de datos se realiza de forma masiva, con todos los alumnos en el mismo aula y por tanto algunos alumnos se pueden sentir presionados a la hora de ser sinceros en algunas respuestas, ya que saben que el resto

[Escriba aquí]

de compañeros están muy cerca de ellos y podrían conocer sus respuestas. Por otro lado, el nivel de comprensión de los escolares sobre las situaciones de bullying, no todos los niños son capaces de reconocer las situaciones de bullying. El estudio está centrado en un único centro educativo y por tanto los resultados obtenidos no pueden ser extrapolados a otras poblaciones, ya que el contexto del centro es único. Para poder seguir profundizando sería necesario repetir la investigación en nuevos centros educativos a nivel regional y nacional, además se podría ampliar los cursos estudiados en el mismo centro para tener una visión más global del centro educativo. Por último, a la hora de analizar el bullying es recomendable para futuros estudios analizar la figura del espectador, como aquellas personas que no intervienen como víctimas, ni como acosador, pero que observan la situación, ya que pueden ser una figura clave en la resolución de problemas de bullying. En este sentido Quintana, Montgomery y Malaver (2009) definen tres tipos de espectadores 1) prosocial, observador y cooperador con la víctima, 2) indiferente culpabilizado, observador pasivo-evitativo y amoral, y 3) consentidor con el agresor.

4. CONCLUSIONES

Como principales conclusiones del estudio, destacar que el nivel de actividad física de los escolares es muy bajo, menos de la mitad hacen ejercicio físico de forma habitual. El 46,9% de los escolares son sedentarios (realizan menos de 3 días a la semana ejercicio físico). Sin embargo, hay una gran mayoría que tienen intención de ser físicamente activos (89,2%). Estos resultados deben llevar a futuras investigaciones sobre cuál son los motivos o barreras para no realizar ejercicio físico, cuando existe una alta motivación para ser físicamente activo. Las altas cargas lectivas y de trabajo escolar para casa, “deberes”, pueden estar tras estos datos. También sería interesante analizar la oferta de actividades deportivas de la localidad, para ver si es adecuada a las motivaciones de los chicos y chicas de estas edades. Sobre todo cuando se encuentran datos alarmantes de niveles de obesidad juvenil y por tanto es un problema que se debe afrontar con urgencia.

No se han encontrado diferencias en cuanto a nivel de actividad física e intención de ser físicamente activo y las figuras de bullying. Por tanto, es recomendable profundizar entre las actividades deportivas prácticas y la orientación de las mismas, para encontrar aquellas que influyen de forma más positiva en la generación de ciudadanos que sepan afrontar situaciones sociales relacionadas con el acoso y no participar en ellas de forma activa. Se plantea en esta línea la necesidad de proponer proyectos deportivos que generen propuestas educativas positivas que sean trasladables al contexto educativo y sirvan de herramienta de prevención del bullying, ya que la práctica deportiva sin una orientación adecuada no muestra ventajas a la hora de participar o no en situaciones de bullying.

El desplazamiento activo es un posible indicador de situaciones de bullying, ya que hay estudios que han hallado entre las víctimas una gran presencia de una barrera para el desplazamiento activo asociado con el miedo a sufrir situaciones de bullying. En este estudio se han encontrado menos tasas de desplazamiento activo entre los estudiantes que han sufrido situaciones de bullying y por tanto vienen a marcar esa tendencia ya encontrada en estudios anteriores. Por ello es muy recomendable trabajar sobre desplazamientos activos saludables nivel de condición física, pero también a nivel social y poner herramientas de control para controlar esos posibles casos de acoso en los desplazamientos al centro escolar.

A partir de este estudio se plantean futuras líneas de investigación que permitan profundizar en los hallazgos encontrados en este estudio. En primer lugar, ampliar la muestra del estudio con nuevos centros educativos de Extremadura y de otras regiones, buscando ampliar la tipología de centros, en este sentido se deben incluir centros rurales y urbanos, centros públicos y privados y finalmente aumentar los cursos sobre los que se aplica la investigación, cogiendo toda la etapa de educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la educación primaria. En segundo lugar, sería interesante revisar los cuestionarios sobre barreras para el desplazamiento activo que se vienen utilizando en la actualidad, incluyendo ítems sobre el bullying, ya que se ha puesto de manifiesto su incidencia en la elección de la forma de desplazarse desde el hogar hasta el centro educativo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albores, L., Saucedo, J. M., Ruiz, S., y Roque, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud pública de México*, 53, 220-227.
- Álvarez, P. (2016). Uno de cada 10 alumnos asegura que ha sufrido acoso escolar. *El País*: p. 19.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3): p. 367-373
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test BULL-S. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4: p. 106-114.
- Cerezo, F. y Méndez, I. (2012). Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada par un caso de bullying. *Anales de Psicología*, 28 (3): p. 705-719
- Chillón, C. (2008). Importancia del desplazamiento activo al colegio, en la salud de los escolares españoles: estudio AVENA. *Deporte y actividad física para todos*, (4): P. 94-101.
- Cozma, I., Kukaswadia, A., Janssen, I., Craig, W., y Pickett, W. (2015). Active transportation and bullying in Canadian schoolchildren: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 15: pp.1-7.
- Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega, R. Versión española del European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ) de Brighi et al. 2012. *Manuscrito no publicado*.
- Chacón, R., Martínez, A., Castro, M., Espejo, T., Valdivia, P.A. y Zurita, F. (2015): "Relación entre bullying, género y actividad física: estudio en escolares de la provincia de Granada". *Trances*, 7(6): p. 791-810.
- Estévez, E., Inglés, C., Emler, N., Martínez-Monteadudo, M.c. y Torregrosa, M.S. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: El rol de la reputación antisocial. *Intervención Psicosocial*, 21: p. 53-65.
- Hein, V., Müür, M., y Koka, A. (2004). Intention to be physically active after school graduation and its relationship to three types of intrinsic motivation. *European Physical Education Review*, 10(1): p. 5-19.
- Flint, E., y Cummins, S. (2016). Active commuting and obesity in mid-life: cross-sectional, observational evidence from UK Biobank. *The Lancet Diabetes & Endocrinology*. P. 1-16.
- Quintana, P., Montgomery, U., y Malaver, S. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista de Investigación Psicológica- Vol 12, Nº1: p. 153-171*

[Escriba aquí]

- Pelegrín, A., Garcés, E.J. Catón, E. (2014). Estudio de conductas prosociales y antisociales. Comparación entre niños y adolescentes que practican y no practican deporte. *Información psicológica*, (99): p. 64-78
- Rojas-Rueda, D., de Nazelle, A., Andersen, Z. J., Braun-Fahrlander, C., Bruha, J., Bruhova-Foltynova, H., ...Nieuwenhuijsen, M. J. (2016). *Health impacts of active transportation in Europe*. *PLoS One*, 11(3): p. 1-14
- Ruiz, E. P. y Ramírez, F. C. (2011). Roles en la dinámica bullying, actitud hacia la escuela y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1): p. 357-362.
- Save the Children (Ed.). (2016). Yo a eso no juego. Recuperado de <https://www.savetheChildren.es/publicaciones/yo-eso-no-juego-bullying-y-ciberbullying-en-la-infancia>
- Sun, Y., Liu, Y., y Tao, F. B. (2015). Associations between active commuting to school, body fat, and mental well-being: population-based, cross-sectional study in China. *Journal of Adolescent Health*, 57(6): p. 679-685.
- Vera, R (2010). Violencia en las aulas: el Bullying o acoso escolar. *Innovación y Experiencias Educativas*, 37: p. 1-9.

BULLYING VS CONFLICTO. EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

M^a NIEVES COLLANTES DE TERÁN RISCARDO.

ALUMNA DE POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA.

MASTER DE ATENCIÓN TEMPRANA.

marinievescollantes18@gmail.com

Resumen: Actualmente en la sociedad nos estamos encontrando con situaciones más que frecuentes donde se producen situaciones de bullying. Ahora bien, tenemos que preguntarnos si estas situaciones deben ser consideradas como bullying o como conflictos. Es por ello que en el presente documento se hace una clara diferenciación entre ambos conceptos, así mismo, se realiza el análisis del contexto, el diagnóstico de necesidades, así como el modelo de diagnóstico de bullying en secundaria. Todo ello, para ofrecer un modelo de intervención dirigido tanto a las familias, como al alumnado así como a los docentes. Concluiremos pues con el modelo de evaluación docente.

Palabras claves: bullying; conflicto; evaluación psicopedagógica; entorno educativo.

| Contenido | Índice | Página |
|---|---------------|---------------|
| 1.- Marco teórico..... | | |
| 2.-Análisis del contexto. | | |
| 3.-Diagnóstico de necesidades. | | |
| 4.-Modelo de diagnóstico del bullying en secundaria. | | |
| 5.-Modelo de intervención. | | |
| 5.1.-Trabajo con el alumnado. | | |
| 5.2.-Trabajo con el profesorado. | | |
| 5.3.-Trabajo con la familia. | | |
| 6.-Modelo de evaluación educativa. | | |
| 7.-Referencia bibliográfica. | | |

1.-Marco teórico.

Para entender el contexto que posteriormente se expone, se realizará una revisión teórica acerca de conceptos tan sonados en la actualidad como es en conflicto y bullying, dejando claro así cuáles son sus características y las diferencias entre ambos. En las últimas décadas, los problemas de acoso y amenazas entre escolares están adquiriendo importantes dimensiones en todas las sociedades y, por ello, son motivo de gran preocupación para el profesorado, las familias y para un buen número de niños y niñas (Olweus, 1998).

En primer lugar, se presenta una definición donde se engloban los principales componentes del acoso entre iguales. A lo largo de la revisión de la literatura científica en relación al acoso entre iguales se destacan diversas y diferentes propuestas de autores con gran relevancia en este ámbito, entre los que destacamos a: Ortega, Olweus, Smith, del Rey o Mora-Merchán. Este último plantea el bullying como:

“La agresión no accidental de un chico o chica, o grupo de ellos, sobre un compañero o compañera de forma frecuente o muy frecuentemente. Estas agresiones pueden tomar diferentes formas, siendo las más comunes las físicas (empujar, golpear, zarandear, etc.), verbales (insultar, decir cosas desagradables o injuriosas, reírse de alguien, etc.) y sociales (contar rumores sobre otros a terceras personas, exclusión social, impedir a alguien participar en actividades, etc.). De esta situación la víctima no puede escapar por sus propios medios, ya que el agresor es más poderoso (física, social o psicológicamente), lo que genera malestar y miedo. No serían maltrato entre iguales las agresiones accidentales o no frecuentes o aquellas donde dos escolares de la misma fuerza o estatus social participan” (Mora-Merchán, 2001).

El acoso entre iguales es, por lo general, una conducta agresiva intencionada donde hay un desequilibrio de poder o de fuerza, ese desequilibrio implica una diferencia a nivel de

fuerza física entre los menores implicados, pero suele caracterizarse por diferencias a nivel de poder o estatus social. Debido a este desequilibrio, al menor que está siendo acosado le resulta muy difícil defenderse.

Por desgracia, el acoso escolar no es una cuestión aislada, sino que se repite de manera sistemática y a lo largo del tiempo de forma general. Por lo tanto, son procesos que si no son atendidos desde la autoridad moral y el buen hacer docente, suelen convertirse en un factor de inseguridad que afecta a la convivencia (Del Rey, 2013).

Existen tres aspectos fundamentales que se dan en el acoso para que los profesionales lo tomen como base criterial para que puedan detectar que no es un conflicto entre ambas partes:

- Intencionalidad.
- Desequilibrio.
- Frecuencia en el tiempo.

Un análisis de las causas de la agresividad debe tener en cuenta aquellos factores de riesgo que los estudios sobre violencia de la sociedad apuntan como aspectos importantes para el desarrollo agresivo del individuo.

- Contexto social.
- Características familiares.
- Medios de comunicación.

Por otro lado, tenemos elementos endógenos o de contacto directo dentro de la escuela que podemos y debemos tratar, al prevenir y responder a actos violentos o conflictivos dentro de nuestras escuelas (Sullivan y Cleary, 2003):

- Clima y cultura escolar.
- Relaciones entre iguales e interpersonales en la escuela.

Ferrero (2012) plantea también una división de factores de riesgo, realizando diferenciación entre los que consideraría personales: en estos entraría cualquier tipo de psicopatología, enfermedad o distorsión cognitiva del alumno; por otro lado se contemplarán los factores escolares: ausencia de autoridad, escasa comunicación, etc.; y por último, atenderemos a los factores familiares: en los que se incluirían el carácter demasiado

autoritario de la familia o por el contrario exceso de negligencia, escasa comunicación entre los miembros familiares y desestructuración en las mismas.

Existen distintas formas de acoso escolar. Éstas pueden ser combinadas o darse de un modo más específico, se pueden dividir en las siguientes (Sullivan y Cleary, 2003):

- El acoso físico: hace referencia a cuando una persona está sufriendo daños físicos. Por ejemplo: patadas, golpes, arañazos, etc.
- El acoso no físico o agresión social:
 - o Acoso verbal. En este tipo de acoso se incluyen llamadas, amenazas, difusión de rumores, burlas, motes, lenguaje sexualmente indecente.
 - o Acoso no verbal. Este puede ser directo o indirecto.
 - § Directo: gestos groseros, caras de desprecio. Se utiliza para intimidar.
 - § Indirecto: ignorar, excluir, aislar. Se utiliza para que los demás estudiantes sientan aversión sobre alguien.
- Daños materiales: incluye desde robar o romper objetos personales (ropa, mochilas, etc.).

Por otra parte, existen tres roles principales en cuanto a los participantes en el acoso escolar:

- Acosadores o agresores: saben cómo deben utilizar el poder ya que se encuentran en una posición de liderazgo. Existen distintos tipos de acosadores.
 - o Inteligente. Suele enmascarar su actitud intimidatoria. Muestran mucha seguridad en sí mismos, llegan a ser admirados socialmente y su principal característica es que no saben ponerse en la piel de su víctima
 - o Común. Suele atraer a otros individuos debido a su comportamiento antisocial y de riesgo, además, intimida y atemoriza a sus iguales. Tienden a una visión negativa del mundo, proyectando odio contra los que considera débiles. Reflejo de falta de autoestima y confianza en sí mismos.
 - o Víctima. Es acosador en algunas situaciones y víctima en otras. Victimiza a los más pequeños que él/ella y es victimizado por los de mayor edad. A veces es intimidador en la escuela y víctima en el hogar. Tienen un alto riesgo con mayor proporción de comportamientos problemáticos y síntomas depresivos.
- Víctimas: cualquier persona que muestra vulnerabilidad y no dispone del apoyo de un grupo puede convertirse en víctima. Existen distintos tipos de víctimas.

- o Pasiva: tiene pocas defensas, es un objetivo fácil y ocupa una posición baja.
 - o Provocadora: se comporta de forma inmadura e inapropiada. En muchas ocasiones no tiene intención de provocar, aunque depende del contexto, sino que se relaciona con un problema de comprensión comunicativo y no sabe cómo ha de comportarse.
 - o Intimidador víctima: lo que se ha comentado en el anterior punto.
- Espectadores: son los más importantes en la solución final, sin su participación no existe ninguna solución para el acoso escolar, y, al mismo tiempo, solo puede continuar si los espectadores lo permiten. Existen distintos tipos de espectadores, los tres primeros tienen miedo de ser ellos las próximas víctimas:
- o Compinches. Amigos íntimos del acosador.
 - o Reforzadores. Apoyan la intimidación.
 - o Ajenos. Intentan no llamar la atención pero con su neutralidad parecen tolerar la intimidación.
 - o Defensores. Son los más alejados del intimidador y muestran coraje para abandonar su papel para convertirse en personas de apoyo para la víctima, condenando así al acosador.

Touzard (1981, citado en García 2016) define el conflicto como una situación en la que unos actores persiguen metas diferentes, defienden valores contradictorios, tienen intereses opuestos o distintos, o bien persiguen simultáneamente y competitivamente la misma meta. En cada situación la influencia sobre el otro, o el control total de la conducta del otro es el medio elegido para alcanzar la meta.

Aún así, el perseguir metas distintas no es condicionante de un conflicto, como propone García (2016) el conflicto puede darse por una incompatibilidad de intereses al perseguir o no una misma meta.

Los profesionales de la educación debe formularse la siguiente pregunta ¿qué no es acoso escolar? Según Sullivan y Cleary (2003) se puede diferenciar lo que es y lo que no es el acoso escolar:

El bullying es oculto, oportunista, frecuente e implica un desequilibrio de poderes, como se apunta con anterioridad, en relación a las posiciones sociales y estatus asignados.

Existen otros tipos de comportamiento que a veces se interpretan equivocadamente. Estos últimos comportamientos no se producen por desequilibrios de poderes y se realizan de manera abierta, donde por ejemplo, dos individuos o grupos comienzan a discutir y pierdan las formas y comiencen agresiones verbales o físicas, infringiendo normas de convivencia. Estas conductas se corresponden con la anterior definición de conflicto, donde se podrían observar sus consecuencias y en los centros educativos deben afrontarse estos problemas de manera transparente, justa y honesta.

Por tanto, es necesario que en las escuelas se sepa distinguir entre conflicto y acoso escolar, desenmascarando el engaño que rodea al último. Además, Olweus (1998) destaca la importancia del fomento de unos valores de conducta comunes, de una visión consistente de la escuela, de un acuerdo conjunto de principios, de un plan a largo plazo para que esto se cumpla y de que a todo ello se le añade la implicación de los padres.

2.-Análisis del contexto:

El I.E.S. Leonardo da Vinci, Centro de Actuación Educativa Preferente, todo su alumnado es de Educación Compensatoria), funciona desde el curso 1998-99. Las enseñanzas que se imparten en el Centro son: E.S.O. y P.C.P.I. de Acabado y Pintura (un grupo). Se encuentra ubicado en la Zona “Barriadas San José de Palmete – Padre Pío”.

Estas barriadas se caracterizan por carecer de equipamientos culturales como bibliotecas y otros centros de formación y ocio que complementan la oferta educativa. En ellas concurren unas condiciones especialmente graves de desarraigo social, falta de recursos económicos y materiales, pobreza de expectativas socioculturales y en cierto modo escasas relaciones de la familia con la institución escolar. Muchos adultos no han recibido una enseñanza elemental completa. Eso hace que el ambiente cultural que se respira en las casas sea muy pobre.

Los jóvenes se encuentran ante condiciones bastante precarias, académicas y profesionales. Se da una falta de motivación para formarse profesionalmente y buscar

empleo. La escasa cualificación académica provoca un alto índice de desempleo y de empleados temporales. Los menores son los que padecen de manera más directa esta situación tan negativa. Necesitan más apoyo, una familia que les dé una orientación más ajustada a sus necesidades. Cuando éstos no tienen un ambiente adecuado donde se establecen unas pautas que les guíen, la desorientación es muy fuerte y se empiezan a transgredir las normas y a entablar una lucha con todo lo que hay alrededor. Se entra en una dinámica de autodestrucción motivada por el vacío que les rodea, como defensa activa de las agresiones externas y una forma de llamar la atención por tantas necesidades que no están cubiertas.

El objetivo que pretendemos con el análisis del contexto es la recopilación de información para que funcione como base posterior y conocimiento sobre el escenario en el que se va actuar. Así como para la planificación, decisiones en las actividades continuas o estimación de los riesgos en ciertas situaciones.

3.-Diagnóstico de necesidades:

Los criterios en el cual nos hemos guiado para determinar las necesidades existentes es la vigencia actual de las situaciones de acoso escolar y de conflicto que se producen en los centros escolares sobre todo en la etapa de la adolescencia donde surgen cambios a nivel evolutivo.

Para la realización del diagnóstico de necesidades se mantuvo varias entrevistas abiertas en profundidad con las orientadoras y los tutores del centro educativo, teniendo en cuenta las variables del contexto amplio, próximo e inmediato.

En un diagnóstico completo debemos tener una visión mucho más global sobre los destinatarios y su contexto más próximo, es por ello que hemos entrevistado, algunos alumnos y alumnas de todas las etapas y a sus progenitores o tutores. Además, hemos estado dentro del centro observando el comportamiento del alumnado dentro y fuera de las clases, con sus iguales y las relaciones con el profesorado del centro, para ello hemos utilizado un instrumento adecuado para lo que queríamos observar, concretamente una escala de estimación, ya que queremos emitir un juicio a través de la observación, sobre la conducta emitida, su duración, repetición, grado o intensidad, partiendo de los criterios anteriormente

citado en nuestro marco teórico (Padilla, 2002). Para finalizar, hemos pasado un cuestionario al alumnado, profesorado y familias, para saber el grado de conocimiento sobre los conceptos de acoso escolar y conflicto, las consecuencias de dichas situaciones y cómo se debe de actuar ante una situación u otra.

Una vez analizados los resultados queda patente que la identificación de los conceptos entre acoso escolar y conflicto no está claramente delimitada desde las perspectivas de los agentes implicados en el centro, es decir, tienen un escaso conocimiento sobre los conceptos o diferencias existentes entre una situación u otra, además, no tienen claro cuáles son las actuaciones que se deben llevar a cabo ante cualquiera de las situaciones anteriormente citadas.

| Calendario | Recursos |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de las preguntas para la realización de la entrevista día 11 de septiembre de 2017. - Realización de la entrevista en el centro escolar: día 25 de septiembre de 2017. - Transcripción de la entrevista: día 27 de septiembre de 2017. - Reunión para consenso de cuestiones relacionadas con la evaluación de necesidades día 29 de septiembre de 2017. - Realización del cuestionario del 9 de octubre de 2017. - Realización de la observación del 16 de octubre al 20 de diciembre de 2017. | <p>Recursos materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fotocopias - Folios - Grabadora - Cámara de fotos y video - Portátiles - Bolígrafos <p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integrantes del grupo - Psicóloga del centro - Pedagoga del centro - Psicopedagogas externas. |

4.- Modelo de diagnóstico del bullying en secundaria

Como hemos podido observar en el análisis de necesidades, existe un gran desconocimiento por parte de toda la comunidad educativa sobre el Bullying y el conflicto, ya que no saben en qué se diferencian un concepto de otro. Para solventar esta inherente necesidad trabajaremos con el alumnado, profesorado y familia. Consideramos de suma

importancia trabajar con estos tres colectivos ya que el problema debe abordarse desde estas tres vertientes. Por un lado, el profesorado debe estar equipado con las herramientas necesarias y con los conocimientos suficientes para abordar esta problemática; es el que puede trabajar de primera mano contra estos problemas emergentes en el centro, pero para ello deberá hacer una correcta diferenciación para poner en marcha una estrategia u otra. Así mismo se requiere de la ayuda y participación de la familia en la solución de los conflictos ocurridos en el centro. Para ello, al igual que los profesores deben conocer y dominar esta conceptualización para trabajarla y abordarla desde casa con sus hijos. Y por último, los propios alumnos, los cuales viven en primera persona los conflictos y los casos de bullying producidos en el centro. Estos deberán tener un conocimiento profundo al respecto, ya que serán los responsables de denunciar dichos casos y de intentar solventar los posibles conflictos ocurridos.

En cuanto al alumnado, realizaremos un diagnóstico mediante el modelo de interacción entre iguales, ya que gracias a dicho modelo el alumno o alumna no trabajará solo/a, sino que lo hará en pequeños o grandes grupos (en función de las actividades que se propongan). Por ello, nos ha parecido oportuno trabajar el bullying partiendo de la colaboración y trabajo entre iguales, de forma que podamos disminuir de forma eficaz dichos problemas.

Lo primero que debemos detectar son los posibles casos de aislamiento o de bullying dentro del aula. Para ello, realizaremos un sociograma por aula, con él detectaremos los alumnos/as que reciben más rechazo por parte de sus compañeros/as. Gracias a este sociograma obtendremos una representación gráfica de las relaciones que se producen dentro del aula, y por lo tanto de las exclusiones dentro de la misma. Aun así, el sociograma únicamente nos ofrece información gráfica de las relaciones pero no de lo que piensan los alumnos/as; es por ello que necesitamos de otro instrumento para conocer su opinión y sus pensamientos al respecto. Para ello, consideramos oportuno realizar de forma individualizada una entrevista, donde expongan los motivos por los que consideran que ciertos alumnos/as de la clase tienen más rechazo que otros, en el caso de que esto ocurra. Será a través de la interacción entre los alumnos/as y de las aportaciones que estos realicen, como recogeremos los datos necesarios para una futura intervención.

Además de todo lo expuesto anteriormente, consideramos fundamental la participación del profesorado para detectar los posibles casos de bullying dentro del aula. Para ello, el profesorado y, en especial, el tutor, serán los responsables de realizar una observación sistemática dentro del aula, anotando en una hoja de registro las conductas que se sobrepasen en el alumnado. Una vez a la semana los docentes se reunirán y pondrán en común los datos aportados de forma que puedan analizar en profundidad si los acontecimientos ocurridos en el aula han sido de forma esporádica o si han tenido una reiteración en el tiempo.

Con respecto a la familia realizaremos entrevistas para conocer el grado de conocimiento que tienen acerca de estos dos conceptos: bullying y conflicto. Nos interesa conocer los conocimientos previos, los errores conceptuales que puedan tener y los conocimientos bien definidos y estructurados. En estas entrevistas preguntaremos acerca de qué entienden por bullying y qué entiende por conflicto. De igual modo será muy enriquecedor conocer si en su ambiente más cercano se producen conflictos; ya que como bien sabemos, muchas de las conductas que los/as alumnos/as reproducen son el resultado de lo que ven y oyen en sus casas, es por este motivo que debemos identificar si las familias consideran que en su ambiente cercano se produce este tipo de altercado, de forma que los alumnos reproduzcan dichas conductas. Por este motivo se realizarán cuestiones referentes a los conflictos dentro del ámbito más cercano al alumno/a y cómo lo resuelven. Estas entrevistas tendrán un carácter semiestructurado y serán dirigidas por las orientadoras del centro.

De igual modo, las orientadoras expondrán una serie de cortos de películas donde aparezcan escenas de conflictos y escenas de bullying con el objetivo de que las familias clasifiquen dichas escenas según crean conveniente en tres categorías: bullying, conflicto y no conflicto; en cuanto a esta última categoría se refiere a que no considera que en dicha escena se produce algún tipo de altercado. Es muy común encontrar familiares que no perciben los conflictos como tal, simplemente los atañen a “cosas de niños” y no le dan la importancia que deberían darle.

En cuanto al profesorado, las orientadoras del centro realizará una entrevista semiestructurada e individualizada a cada uno de los profesores/as del centro. Serán preguntas abiertas con una secuencia prefijada. De igual forma que con las familias, nos

interesa conocer los conocimientos previos, los errores conceptuales que puedan tener y los conocimientos bien definidos y estructurados ya que estos marcan la práctica docente y el comportamiento frente a los diferentes conflictos que se producen en el centro. Así mismo, dentro de estas entrevistas se realizarán preguntas acerca de cómo distinguen un conflicto dentro del aula; si son los propios alumnos/as los que acuden al profesor/a; cómo resuelve el conflicto ocurrido; etc. Por último, en cuanto al modelo de diagnóstico en el profesorado, se realizará una entrevista grupal con todo el equipo docente para que expongan los métodos, medios y técnicas con las que cuentan cuando se produce un conflicto o cuando se llega a la situación de bullying dentro del aula. Con esto pretendemos conocer el grado de implicación del profesorado en la resolución conjunta de un problema planteado en el centro, así como de las técnicas y soluciones que aportan.

Como bien sabemos, mediante las entrevistas que las orientadoras tengan con el profesorado y la familia, y el tutor con su alumnado, puede que no se recaude toda la información necesaria ya que las personas entrevistadas se puedan sentir intimidadas, no aporten todos los conocimientos que tengan al respecto o se sientan condicionadas a dar una determinada respuesta. Es por este motivo por lo que consideramos fundamental realizar un cuestionario a todo el colectivo educativo y a las familias. Estos cuestionarios tendrán un carácter anónimo y se clasificará en función de su proveniencia: el alumnado, el profesorado y las familias. El objetivo es recaudar toda la información posible y con el mayor grado de veracidad.

5.- Modelo de intervención

Una vez que se han evaluado las necesidades, se considera conveniente realizar una intervención a través del modelo de orientación, concretamente el modelo grupal por programas. Según Álvarez Rojo (2002), el Modelo de Programas surge ante la necesidad de extender la acción orientadora a todas las personas durante toda la vida, es decir, a lo largo de todo el ciclo vital. Su finalidad es la prevención y el desarrollo integral de la persona. Por otro lado, la implicación de todos los agentes educativos y socio-comunitarios es una característica a destacar de este modelo.

Por lo tanto, se impartirá un programa de sensibilización destinado no sólo al alumnado, pues se considera oportuno, trabajar además, con el resto de miembros que componen la comunidad educativa, es decir, profesorado y familiares de los alumnos y alumnas.

5.1.-Trabajo con el alumnado:

Se realizarán 8 sesiones en horario lectivo, con una duración de una hora y media cada una. Se comenzarán el día 15/10/2017 y finalizarán el 15/01/2018 por lo que se impartirán en el primer trimestre y principios del segundo, en horario de tutoría dos días mensuales con el objeto de que los alumnos/as posean los conocimientos suficientes y puedan aplicarlos antes de que finalice el curso escolar.

La metodología que se utiliza en estas sesiones, es una metodología participativa, para que los alumnado adquiera los conocimientos de manera divertida y dinámica.

Los conocimientos que se van a impartir engloba diferentes conceptos que se consideran apropiados trabajar, con el principal objetivo de prevenir posibles conflictos o acoso entre los alumnos/as.

Tabla 1. 1ª sesión

| | |
|---|--|
| 1ª sesión: LLuvia de ideas: El especialista llevará a cabo una primera toma de contacto a través de una lluvia de ideas. Una vez que se conoce hasta dónde saben los participantes, se continuará mostrando conceptos aportados por diferentes autores. Con la consecución de esta actividad se pretende, aumentar los conocimientos de los profesores acerca de esta temática. | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Aprender conceptos claves sobre bullying. • Estimular al alumnado adecuadamente para su aprendizaje. • Conocer qué saben los participantes acerca de la temática. • Organizar el espacio para facilitar la interacción entre el alumnado. • Proporcionar andamiaje en los conocimientos relacionados con este tema. • Respetar los tiempos de cada individuo. |

| | |
|-------------------|---|
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> · Pizarra · Tizas · Profesor |
| Evaluación | <ul style="list-style-type: none"> · La evaluación de esta actividad se realizará mediante la observación del profesor en el aula. |

Tabla 2. 2ª sesión

| | |
|---|---|
| 2ª Sesión Definiciones: en esta actividad se explicará al alumnado los distintos conceptos clave relacionados con el bullying, partiendo de las ideas previas obtenidas de la lluvia de ideas. | |
| Objetivos | Proporcionar al alumnado unos conceptos claves para poder participar de forma constructiva en el resto de las actividades. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas • Profesor • Apuntes adaptados al curso escolar. |
| Evaluación | La evaluación de esta actividad se realizará mediante la observación del profesor/a en el aula. |

Tabla 3. 3ª sesión

| | |
|---|--|
| 3ª sesión: Role-playing: esta actividad resulta de gran relevancia para la comprensión de los conceptos clave de la actividad anterior. Además de saber diferenciar una situación de acoso escolar de un conflicto en el aula. | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar al alumnado nuevas herramientas para facilitar su aprendizaje. • Estimular al alumnado adecuadamente para su aprendizaje. • Se organiza el espacio para facilitar la interacción entre el alumnado. • Se proporcionará andamiaje. • Se respetara los tiempos de cada individuo. • Conocer los distintos participantes que participan en una situación de Bullying. |

| | |
|-------------------|--|
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas • Profesor • Telas o ropa para la escenificación. |
| Evaluación | La evaluación de esta actividad se realizará mediante la observación del profesor en el aula. |

Tabla 4. 4ª sesión

| | |
|---|---|
| 4ª Sesión. Conflicto: en esta sesión se expondrán las siguientes cuestiones, cuyas respuestas conforman el contenido de esta sesión: ¿Qué entendemos por conflicto?, ¿Cómo respondemos a los conflictos? y ¿Qué conflictos son mediabiles?. A continuación, se explicará las fases comunes a todos los conflictos, escalada, estancamiento y desescalada, para realizar una actividad donde los participantes deben pensar en un conflicto actuar y describir en qué fase de las anteriores explicadas se encuentran. | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Conocer los tipos de respuestas que se dan ante un conflicto. • Conocer las normas de la mediación. • Ver qué saben los participantes sobre los conflictos. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas • Profesor/a |
| Evaluación | La evaluación de esta actividad se realizará mediante la observación del profesor en el aula. Y la realización de unas preguntas por escrito para conocer su aprendizaje. |

Tabla 5. 5ª sesión

| |
|--|
| 5ª Sesión. Teatro: Los participantes, deberán pensar en un conflicto bien sea real o ficticio y han de exponerse en alto para el resto del grupo, deben decir cuál es dicho conflicto y en cuáles de las fases se encuentra actualmente. El objetivo de esta actividad es hacer reflexionar a los participantes, y hacerles ver, que la mayoría de la |
|--|

| | |
|--|---|
| <p>veces solo se nos muestra el conflicto cuando está en su fase de estancamiento o en los momentos en el que se produce un acto violento, probablemente, aprenderemos a controlar un conflicto antes de llegar a su fase violenta, si se nos mostrará el conflicto desde su inicio.</p> | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer un conflicto • Diagnosticar la fase en la que se encuentra el conflicto. • Aprender a controlar un conflicto. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas • Profesor • Telas o ropa para la escenificación. |
| Evaluación | La evaluación de esta actividad se realizará mediante la observación del profesor en el aula. |

Tabla 6. 6ª sesión

| | |
|---|---|
| <p>6º Sesión.</p> <p>El robo asertivo: En esta actividad los participantes se colocan por parejas, por consiguiente, cada miembro de la pareja debe cerrar el puño bien fuerte con el objeto de que el otro miembro no consiga abrirlo. El compañero debe intentar por todos los medios abrir el puño, mediante cosquillas, fuerza, u otros medios. La mayoría de los participantes son incapaces de abrir el puño de su pareja, por lo tanto, explicamos que la mejor manera de solucionar un problema no es ejerciendo fuerza sobre los demás sino dialogando con ellos, pidiendo con respeto que hagan el favor de abrir sus manos. De esta forma, mediante el diálogo, se conseguirá todos los objetivos que nos propongamos.</p> | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Conocer las ventajas de ser empático. • Saber cuáles son los diferentes tipos de respuestas. • Mejorar las habilidades sociales de los participantes. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Un cuaderno por participante para tomar notas. • Objeto para robar. |
| Evaluación | Al finalizar esta sesión pedimos a los participantes que anoten en sus cuadernos de trabajo una breve conclusión de lo ocurrido en esta sesión, esta será objeto de evaluación. |

Tabla 7. 7ª sesión

7ª Sesión

Habilidades sociales: En esta sesión se explicarán los siguientes contenidos a través de las respuestas de estas cuestiones: ¿De qué manera podemos llegar a comunicarnos?, ¿Es importante ser empático para dar respuestas asertivas? y ¿Qué es la empatía?. Una vez aclaradas las dudas se llevará a cabo dos actividades para trabajar la empatía y los tipos de respuestas.

1ª actividad: se visualizará un vídeo sobre los estilos de respuestas que ayudará a los participantes a comprender mejor la temática y a continuación, se mostrarán varios casos donde los alumnos deben dar los tres estilos de respuestas existentes. Una vez que los participantes hayan finalizado, se pedirá que cada miembro exponga para el resto de la clase, sus respuestas en alguno de los casos que se les presenta.

2ª actividad: En esta actividad se pide a los participantes que se sitúen en círculo sentados en el suelo del aula. A continuación, un primer participante deberá que coger un extremo de la cuerda que deberá sujetar con fuerza.

Una vez que éste tiene agarrado el extremo de la cuerda deberá pensar en una persona que sea importante para él y además que tenga algún tipo de resentimiento hacia esa persona. Posteriormente, tendrá que decir en voz alta para que lo escuchen el resto de compañeros, cuál es el resentimiento, que es lo que requiere y una vez indicado esto, es importante que el participante reflexione y sea capaz de reconocer o ponerse en el lugar de la otra persona y explicar por qué cree que ésta actúa de esa forma. Por ejemplo, estoy resentida con Ana porque no ha querido acompañarme al cine y requiero que dedique más tiempo a salir conmigo, no obstante, reconozco que tiene mucho trabajo y no puede salir conmigo como lo hacía antes.

| | |
|-------------------|--|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Conocer las ventajas de ser empático. • Saber cuáles son los diferentes tipos de respuestas. • Mejorar las habilidades sociales de los participantes. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Diapositivas para la presentación del contenido en Power Point. • Sala amplia con proyector y ordenador. • Un cuaderno por participante para tomar notas. • Cuerda o bobina de lana. • Vídeo: NI AGRESIVO, NI PASIVO ¡EL PUNTO MEDIO ES POSIBLE <p>Enlace Web: http://www.youtube.com/watch?v=gcu5RtPivHA#t=182</p> |
| Evaluación | <p>Al finalizar estas actividades se realizarán una serie de preguntas que posteriormente se evaluarán.</p> <p>Preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Os ha gustado la actividad? . - ¿Habéis sido capaces de expresar realmente de forma adecuada vuestros resentimientos?. - ¿Os ha resultado difícil la actividad?. - ¿Qué dificultades habéis encontrado?. <p>El objetivo principal de esta actividad es hacer ver a los</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>participantes que si somos capaces de analizar la situación con detenimiento, nos resultará más fácil ponernos en el lugar del otro y entenderlos, por lo que se evitará muchos conflictos.</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>8ª Sesión.</p> <p>Bingo de las emociones:</p> <p>Los participantes recibirán un cartón donde aparecen diferentes emociones representadas. Una vez repartidos, recibirán varias fichas donde vienen escritas todas las emociones y deberán colocar sobre el cartón aquellas emociones que vayan saliendo hasta que rellenen todos los huecos y hagan “Bingo”. El formador, mientras tanto, se encarga de ir seleccionando la emoción y los/as participantes de uno en uno deberán salir a representarla delante de los demás compañeros, que se encargaran de averiguar cuál es la emoción representada. A la persona que acierte se le encomendará la representación de la próxima emoción, así hasta que finalice el juego.</p> | |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a los participantes a que expresen sus emociones, y a que reconozcan las emociones en los demás. Además, esta es una actividad entretenida que ayuda a dinamizar el taller y a crear cohesión en el grupo. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Diapositivas para la presentación en Power Point. • Sala amplia con proyector y ordenador. • Un cuaderno por participante para tomar notas. |
| Evaluación | <p>Esta sesión se realizará observando distintos aspectos como por ejemplo, el interés mostrado por los participantes, el cumplimiento de los objetivos previstos, la realización efectiva de las actividades, entre otros.</p> |

5.2.-Trabajo con el profesorado: metodología y temporalidad.

La modalidad formativa para trabajar con el profesorado es el taller. Se impartirá en 8 sesiones. El periodo de impartición será de dos meses, realizando una sesión por semana con una duración de dos horas cada una. Las sesiones comenzarán con explicaciones sobre Bullying y Conflicto con el objeto de que el profesorado sepa diferenciar ambos conceptos y puedan prevenir posibles casos de Bullying en la escuela.

Los talleres serán impartidos con una metodología participativa distribuyendo en pequeños grupos al profesorado.

● **Objetivos.**

Los objetivos que se pretenden conseguir con la puesta en práctica de las sesiones son los siguientes:

- Aumentar los conocimientos de los profesores participantes acerca del bullying y conflictos en el aula.
- Enseñar técnicas para tratar el bullying.
- Enseñar la técnica de mediación para la resolución de conflictos.
- Acotar el término bullying.
- Conocer la importancia que el acoso tiene en el ámbito educativo.
- Actuar y poner soluciones comunes, desde los distintos ámbitos.
- Tomar conciencia y concienciar al alumnado.
- Intervenir y prevenir conductas de acoso escolar.

● **Sesiones**

Se impartirá un taller compuesto por 8 sesiones, siendo también desde el 15/10/2017 hasta el 15/01/2018, pero en esta ocasión será en horario de tarde. En siguiente tabla aparece de manera resumida cuales son las sesiones a llevar a cabo y qué aspectos se trabajarán en cada una de ellas.

1º Sesión:

¿Qué sabemos?

En la primera sesión se trabajará conceptos acerca del Bullying, conflictos en el aula, así como la diferencia existentes entre ambos términos.

Para ello, el especialista llevará a cabo una primera toma de contacto a través de una lluvia de ideas. Una vez que se conoce hasta dónde saben los participantes, se continuará mostrando conceptos aportados por diferentes autores. Con la consecución de esta actividad se pretende,

| | |
|-------------------|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> ● Aumentar los conocimientos de los profesores acerca de esta temática. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> ● Pizarra ● Tizas ● Profesor |
| Evaluación | La evaluación de esta actividad se realizará mediante la observación del profesor a la familia |

2º Sesión:

Técnicas para resolver los conflictos

En esta sesión, se enseñará al profesorado una técnica fundamental para tratar el conflicto. La técnica a trabajar será la mediación escolar. Los contenidos que se darán esta sesión son los siguientes: ¿Qué es la mediación?, ¿En qué consiste?, ¿Quiénes son los destinatarios?, ¿Cuáles son sus principales objetivos?, ¿Cómo se puede llevar a cabo en la institución? y las ventajas y límites de la mediación.

| | |
|-------------------|--|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> ● Aumentar los conocimientos de los profesores acerca de esta temática. ● Proporcionar material de actuación para facilitar la mediación. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> ● Pizarra ● Tizas ● Profesor |
| Evaluación | La evaluación de esta actividad se realizará mediante la observación del profesor a la familia |

3º Sesión:

¿Todas las situaciones son apropiadas?

Los participantes aprenderán qué situaciones son las posibles para la mediación y cuáles no, así como los principios que rige la mediación. Para ello, se expondrán varios casos prácticos de situaciones de conflicto entre alumnos para que los profesores sepan reconocer adecuadamente cuáles son los conflictos mediables y cuáles no. Así, como apreciar en qué caso existir Bullying.

| | |
|-------------------|---|
| Objetivos | <p>Se pretende que el profesorado conozca:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cuándo es aconsejable mediar y cuando no. ● Saber cuál es la diferencia entre Bullying y mediación. ● Comprender qué situaciones son buenas para llevar a cabo la mediación. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> ● Pizarras ● Tizas ● Profesor |
| Evaluación | La evaluación de esta actividad se realizará mediante la observación del profesor a la familia. |

4ª Sesión:

La importancia ser empático/a.

En esta sesión se explicarán los siguientes contenidos a través de las respuestas de estas cuestiones: ¿De qué manera podemos llegar a comunicarnos?, ¿Es importante ser empático para dar respuestas asertivas? y ¿Qué es la empatía? Una vez aclaradas las dudas se llevará a cabo dos actividades para trabajar la empatía y los tipos de respuestas.

| | |
|-------------------|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Conocer las distintas formas de comunicarnos. • Saber la importancia de la empatía • Aprender a ser empático. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas • Profesor |
| Evaluación | La evaluación de esta actividad se realizará mediante la observación del profesor a la familia. |

5ª Sesión:

Bingo emocional.

En esta sesión se trabajará un aspecto muy importante. “Las emociones”. Es muy importante que el profesorado conozca las distintas emociones y cómo poder trabajar esta temática en el aula.

Los participantes recibirán un cartón donde aparecen diferentes emociones representadas. Una vez repartidos, recibirán varias fichas donde vienen escritas todas las emociones y deberán colocar sobre el cartón aquellas emociones que vayan saliendo hasta que rellenen todos los huecos y hagan “Bingo”. El formador, mientras tanto, se encarga de ir seleccionando la emoción y los participantes de uno en uno deberán salir a representarla delante de los demás compañeros, que se encargaran de averiguar cuál es la emoción representada. A la persona que acierte se le encomendará la representación de la próxima emoción, así hasta que finalice el juego.

| | |
|-------------------|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Conocer las formas de encarar un conflicto. • Desarrollar las habilidades sociales de los participantes. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas • Profesor |
| Evaluación | La evaluación de esta actividad se realizará mediante la observación del profesor a la familia. |

6º Sesión:

Resolución de conflicto mediante el diálogo.

Las actividades son las siguientes:

Esta actividad se iniciará con la explicación de las diferentes formas de encarar un conflicto, y se recordará a los participantes de manera rápida el concepto de conflicto que se ha visto en otra de las sesiones.

A continuación, se les mostrará un vídeo, que ayuda a mejorar el proceso de enseñanza -aprendizaje, donde se ve un claro ejemplo de diálogo efectivo en un conflicto, por parte de un profesor.

Se ha planificado esta actividad para que se trabajen las distintas formas de afrontar un conflicto y fomentar la más adecuada. Para ello, el formador propone a los participantes que se realicen grupos de varias personas y les pide lo siguiente:

En primer lugar, los participantes deben inventar o bien recordar un microcaso, donde existe un conflicto a abordar, a ser posible un caso que se haya dado en el centro educativo. Por consiguiente, los concursantes deben plantear algunas alternativas de abordaje incluyendo todas las formas de abordar el conflicto explicadas con anterioridad.

Para finalizar, se pedirá a los componentes de los grupos que representen los casos y las diferentes alternativas de abordaje que han planteado por medio de una simulación o role playing. Esta representación se realizará con el objeto de que los participantes adquieran o aprendan de manera más dinámica los contenidos expuestos.

| | |
|------------------|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Conocer las formas de encarar un conflicto. <p>Desarrollar las habilidades sociales de los participantes.</p> <p>Para ello se explicará a los participantes los siguientes contenidos:</p> <p>Las distintas formas de encarar un conflicto: competición, evasión, sumisión y cooperación.</p> <p>La importancia del diálogo en el conflicto a través de la visualización de un vídeo. (Vídeo. SER Y TENER: Diálogo en el conflicto. Enlace web: http://www.youtube.com/watch?v=GR5KntdOn8Y)</p> <p>Realización de una actividad grupal sobre las distintas maneras de resolver los conflictos.</p> <p>Comentario final sobre la actividad realizada y el vídeo visualizado.</p> |
|------------------|---|

| | |
|-------------------|--|
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas • Profesor |
| Evaluación | La evaluación de esta actividad se realizará mediante la observación del profesor a la familia. |

7ª Sesión:

¿Cómo se puede trabajar?

Esta sesión está destinada a enseñar al profesorado unas técnicas que le ayuden a prevenir y detectar casos de acoso. Se trabajará cómo pueden informar o formar a sus alumnos, qué tipos de actividades se pueden realizar con ellos para trabajar las emociones, empatía, resolución de conflictos, dónde pueden encontrar información acerca del Bullying, cómo pueden orientar o ayudar a otros miembros de la comunidad educativa, entre otros aspectos. Principalmente, se pretende proporcionar al profesorado una guía con una serie de recursos que le faciliten prevenir y tratar temas de acoso escolar y conflictos.

| | |
|-------------------|--|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Conocer técnicas que ayuden a prevenir y detectar casos de acoso. • Aprender nuevas técnicas para formar al alumnado • Trabajar las emociones, empatía, resolución de conflictos informar acerca del bullying. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas • Recursos |
| Evaluación | La evaluación de esta actividad se realizará mediante la observación del profesor a la familia. |

8ª Sesión:

El rol del profesorado en el Bullying

Esta sesión se destinará para realizar una asamblea donde se va a recopilar todo los conocimientos aprendidos. Una vez que la asamblea finalice, el experto que imparte el curso, va a concienciar al profesorado sobre la importancia que tiene el rol del profesor/a para prevenir, concienciar al alumnado, conocer los sentimientos de sus alumnos/as, entre otros

| | |
|-------------------|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Concienciar al profesorado sobre la importancia que tiene el rol del profesorado para prevenir, concienciar y conocer los sentimientos de sus alumnos/as. |
| Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas • Recursos |
| Evaluación | La evaluación de esta actividad se realizará mediante la observación del profesor a la familia. |

- **Evaluaciones de sesiones.**

Además de la evaluación global del programa, se llevará a cabo una evaluación continuada al finalizar cada una de las sesiones. El formador/a, a través de la observación será el encargado de evaluar realizando una escala de observación donde se incluyen aspectos como son: el cumplimiento de las actividades propuestas, el interés mostrado por los participantes en cada sesión, la adquisición de los contenidos por parte de los profesores, las respuestas dadas por los participantes, el cumplimiento de los objetivos previstos para la sesión, entre otros. Además, al profesorado se le pasará un cuestionario de satisfacción al terminar cada una de las sesiones. Dicho cuestionario consta de un total de 10 ítems en los que se valorarán distintos aspectos de las actividades que se lleven a cabo, relacionados con la tipología, el nivel, la metodología y la evaluación de las mismas. Para contestar a los mismos lo harán otorgando un valor numérico comprendido entre 1 y 4, siendo 1 la valoración más negativa y 4 la más positiva.

5.3.-Trabajo con la familia.

El trabajo con familia se impartirá un taller de dos sesiones en el primer trimestre. Cada sesión tendrá una duración de una hora y media y será llevada a cabo en el centro educativo, en horario de tutorías de padres.

La metodología utilizada será de carácter informativo y participativo, con el objetivo de concienciar sobre la temática, lo máximo posible, a un agente tan importante como es la familia.

En estas dos sesiones se aportarán los siguientes contenidos:

- Identificar el acoso escolar y distinguir sus tipos.
- Conocer cómo se produce el acoso.
- Aprender estrategias educativas para prevenir e intervenir sobre el acoso escolar desde la familia.
- Reflexionar sobre las consecuencias del acoso.
- Personas que son partícipes en el bullying.

Además, se realizarán preguntas sobre la temática como las descritas a continuación:

- ¿Qué saben ustedes del tema?
- ¿Han comentado sus hijos o hijas algo que les haya dejado inquietos?

- ¿Consideran ustedes que es un fenómeno muy extendido?
- ¿Vivieron ustedes algo así en su infancia y/o adolescencia?

6.- Modelo de evaluación educativa

Para poder llevar a cabo una evaluación del modelo de intervención anteriormente explicado, hemos seleccionado el modelo de evaluación por programas, puesto que está centrado en las propuestas formativas que se hacen y en su entorno y permite dar respuesta a problemas concretos, en este caso el bullying o acoso escolar que hemos detectado en el centro.

Comenzaremos con una **evaluación inicial** o diagnóstico de necesidades, tal y como comentamos en el apartado correspondiente al modelo de diagnóstico donde empleamos el modelo de interacción entre iguales. En este caso la evaluación se realizará tanto al alumnado como a la familia y profesorado y se comenzará a hacer el 25/09/2017.

En lo que se refiere a la evaluación inicial del alumnado la realizamos el 25/09/2017 con el objetivo de conocer si existen posibles casos de aislamiento en el aula. Por ello, realizaremos un sociograma por aula, con él detectaremos quienes son los alumnos/as que reciben más rechazo por parte de sus compañeros/as. Para saber esto nuestro sociograma se compondrá de una serie de preguntas que pedirán a los alumnos/as que elijan un compañero/a para realizar ciertas actividades tanto dentro como fuera del aula, otras en las que deberán rechazar a un compañero/a con el que no quieren hacer ciertas actividades (también dentro y fuera del aula). Gracias a estas preguntas podremos establecer la preferencia social que hay en la clase, la cual averiguaremos a partir de la diferencia entre el número de elecciones y de rechazos de cada alumno/a.

Además, una vez obtenidos dichos resultados consideramos oportuno realizar a cada alumno/a una entrevista individualizada que se realizará el 26/09/2017, donde se expongan los motivos por los que consideran que algunos/as de sus compañeros/as de clase sufren un mayor rechazo que otros/as. Para ello la entrevista tendrá lugar en el despacho en un ambiente relajado para que el alumno/a en cuestión se sienta cómodo a la hora de dar una respuesta. Es por esto, por lo que la entrevista será breve, es decir, de un máximo de 10 minutos.

En lo que respecta a la evaluación inicial de las familias (02/10/2017) y el profesorado (09/10/2017) las realizaremos para conocer el grado de conocimiento de ambos sobre el bullying y el conflicto.

Para ello, en ambos casos se emplearán entrevistas semiestructuradas en las que les preguntaremos por el ambiente que perciben que hay en el centro en cuanto a la relación de los compañeros/as, la relación que perciben que hay entre sus hijos/as (en el caso de las familias) y el resto de compañeros/as y la relación que existe entre los alumnos/as de su clase (en el caso del profesorado).

Al igual que en el caso anterior somos conscientes de que, sobre todo las familias, pueden sentirse presionadas responder una cosa u otra, por lo que de nuevo se considera oportuno realizar un cuestionario a todo el colectivo educativo y a las familias el día 03/10/2017 y 10/10/2017 respectivamente. En esta ocasión serán anónimas para que haya una mayor facilidad de respuestas, las cuales se calificarán en función de su proveniencia: el alumnado, el profesorado y las familias.

Posteriormente, durante el desarrollo de cada una de las actividades llevaremos a cabo una **evaluación continua y de seguimiento** para mantener un control de si están teniendo aceptación o no dichas actividades. Para ello, en cada de estas, tal como se explica en el apartado anterior, se pasará a un registro de la participación del alumnado y de todas aquellas personas implicadas.

Además, al profesorado se le pasará un cuestionario de satisfacción al terminar cada una de las sesiones. Dicho cuestionario consta con un total de 10 ítems en los que se valorarán distintos aspectos de las actividades que se lleven a cabo, relacionados con la tipología, el nivel, la metodología y la evaluación de las mismas. Para contestar a los mismos lo harán otorgando un valor numérico comprendido entre 1 y 4, siendo 1 la valoración más negativa y 4 la más positiva. Por otro lado, el profesional encargado de impartir el taller, registrará en su escala de observación diferentes aspectos de las sesiones como la participación de los/as destinatarios/as, la adquisición de los contenidos por parte del profesorado, las respuestas dadas por los/as participantes, el cumplimiento de los objetivos previstos para la sesión, entre otros.

Tras la realización de las mismas habrá una **evaluación final** que será los días 05/02/2018, 06/02/2018 y 07/02/2018 en la que volveremos a pasar un cuestionario, pero en esta ocasión se realizará a todos los agentes educativos: alumnado, profesorado y familia de dicho alumnado respectivamente. Este cuestionario nos permitirá averiguar el conocimiento que han adquirido a lo largo de las actividades. Para ello, nuestro cuestionario estará compuesto por un total de 20 ítems de respuesta abierta.

Por último, 4 meses después de la puesta en práctica de las actividades que hemos planteado, es decir, el 08/06/2018, llevaremos a cabo una **evaluación de impacto** que nos permitirá comprobar si se han cumplido los objetivos que planteamos al inicio del curso, es decir, generar más conocimiento y diferenciar entre conflicto y bullying.

Para ello, realizaremos un informe final a raíz de otra entrevista semiestructurada, pero en esta ocasión será con los tutores/as de las distintas clases, puesto que podremos comprobar si ha habido evolución o un cambio en la relación entre sus alumnos/as.

| | | ¿Qué evalúa? | ¿A quién evalúa? | ¿Cuándo evalúa? | ¿Cómo evalúa? |
|--------------------------------|--------------------|--|------------------|-----------------------|--|
| EVALUACIÓN DEL ALUMNADO | Evaluación Inicial | Existencia o no de posibles casos de aislamiento en el aula. | Alumnado | 25/09/2017-26-09/2017 | En primer lugar se realizará un sociograma por aula. En segundo lugar se procederá a mantener una entrevista individualizada con cada alumno/a. |
| | | | Familia | 02/10/2017-03/10/2017 | En primer lugar se mantendrá una entrevista semiestructurada. En segundo lugar se procederá a la pasación de un cuestionario anónimo. |
| | | | Profesorado | 09/10/2017-10/10/2017 | En primer lugar se mantendrá una entrevista semiestructurada. En segundo lugar se procederá a la pasación de un cuestionario anónimo. |
| | Evaluación | Nivel de aceptación de | Alumnado | 15/10/2017- | Evaluación continua de |

| | | | | | |
|--|-----------------------|--|-----------------------------------|--|---|
| | de seguimiento | cada una de las actividades. | | 15/01/2018 | cada una de las sesiones (apartado 5.2) y registro de participación por parte del profesorado |
| | | | Profesorado | 15/01/2018 | Pasación de un cuestionario de satisfacción |
| | Evaluación final | Averiguar el conocimiento que han adquirido a lo largo de las actividades. | Alumnado, profesorado y familias. | 05/02/2018-07/02/2018 | Pasación de un cuestionario compuesto por un total de 20 ítems de respuesta abierta. |
| | Evaluación de impacto | Grado de consecución de los objetivos planteados al inicio. | Tutores/as | 07/06/2018 (4 meses después de la implementación), | Entrevista semiestructurada. |

7.-Referencia bibliográfica:

Álvarez Rojo, V. (Coord.) (2002). *Diseño y Evaluación de Programas*. Madrid: EOS.

Del Rey, R.; Ortega Ruiz, R.; Casas, J.A (2013) *La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, vol. 6, nº 2. pp. 91 - 102

Ferrero, J.M. (2012). *Bullying o acoso escolar*. La respuesta jurídica legal. Colección criminología. Jaén: Formación Alcalá.

García, A. J. (2016) *Competencias sociales en las relaciones interpersonales y grupales*. Madrid: Pirámide.

Ortega, R.; del Rey, R. y Mora-Merchán, J. (2001) *Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 41, 2001: 95-113

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Ortega, R. (2003). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Sevilla: CEJA.

Padilla Carmona, M^a.T. (2002). *Técnicas e instrumento para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Editorial CCS. Madrid.

Sullivan, K.; Cleary, M. (2003) *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo enfrentarlo*. Barcelona: Ediciones Ceac.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LAS CONDUCTAS VIOLENTAS.

Antonia Penalva López¹.
Universidad de Murcia
Antonia.penalva@um.es

RESUMEN:

La convivencia escolar es la base de todo acto educativo, solo un clima escolar saludable cargado de buenas relaciones interpersonales posibilita el aprendizaje, y la consecución de los objetivos educativos planteados. Durante las últimas décadas, la convivencia escolar es uno de los aspectos que más preocupan al sistema educativo, debido al incremento de situaciones que de alguna manera alteran el buen estado del clima escolar. Estos hechos, han suscitado la sensibilización de la comunidad científico-educativa, y han despertado en ella, la necesidad de profundizar en lo que es la convivencia escolar y lo que supone para el buen funcionamiento del sistema educativo y la consecución de los logros del alumnado.

Es reconocido por todos, que la convivencia es un término complejo, precisamente porque no es fácil, y además soporta diferentes matices que en ocasiones hacen de ella un proceso bastante complicado, puesto que se trata de un fenómeno multidimensional y global, tienen su origen multicausal, y en él, se ven implicados factores familiares, personales, educativos y sociales, lo que conlleva una innegable confusión entre convivencia escolar y términos como conflictividad, maltrato escolar, violencia, agresividad, disciplina, etc., (Leiva, 2009 citado en Morueta & Vélez, 2016).

Si a la complejidad del fenómeno de la convivencia escolar, le unimos la existencia de cierta imprecisión en el lenguaje y las carencias en la delimitación y claridad entre sus términos, todavía es considerado más complejo y por tanto se incrementan las dificultades a la hora de poner en práctica estrategias de prevención e intervención ante situaciones que perjudican la convivencia. Para poder llegar a mejorar estos problemas de la convivencia, es necesario llegar a comprender lo que es la convivencia y sobre todo cuales son los fundamentos teóricos que pueden justificar el origen de las diferentes conductas violentas que pueden alterar la convivencia en las instituciones educativas.

Partiremos del análisis informal del lenguaje que ya pusieron como antecedente en la década de los setenta Ryle (1967), Smith y Ennis (1971), tratando de aproximarnos al concepto

¹ Antonia Penalva López, diplomada en educación social, licenciada en Pedagogía, Máster en investigación e innovación en educación infantil y educación primaria, Doctora en ciencias jurídicas, profesora en el departamento de didáctica y organización escolar de la facultad de educación, Universidad de Murcia.

de violencia escolar, sus características y las diferentes teorías relacionadas con el motivo u origen de las conductas violentas del ser humano.

Palabras claves: Fundamentos teóricos, violencia, agresividad, conductas violentas.

Abstrac:

School coexistence is the basis of every educational act, only a healthy school climate full of good interpersonal relationships enables learning, and the achievement of educational objectives. During the last decades, school coexistence is one of the aspects that most concern the educational system, due to the increase in situations that altered the good state of the school climate. These facts have raised the awareness of the educational scientific community, and have awakened in it, the need to deepen what is school coexistence and what it means for the proper functioning of the educational system and the consequence of student achievement.

It is recognized by all, that coexistence is a complex term, because it is not easy, and also supports different nuances that sometimes make it a rather complicated process, that it is a multidimensional and global phenomenon, they have a multi-causal origin, and in He was involved in family, personal, educational and social factors, which entailed an inherent confusion between school coexistence and terms such as conflict, school mistreatment, violence, aggression, discipline, etc. (Leiva, 2009 cited in Morueta Y Vélez, 2016).

If the complexity of the phenomenon of school coexistence, the cause of the imprecision in the language and the causes in the delimitation and clarity between its terms, is still more complex and therefore the difficulties are increased when putting into practice strategies of prevention and intervention in situations that harm coexistence. In order to reach these problems of coexistence, it is necessary to understand what coexistence is and above all what the theoretical foundations that can justify the origin of the different violent behaviors that can alter coexistence in educational institutions.

Starting from the informal analysis of the language that was put as before in the seventies Ryle (1967), Smith and Ennis (1971), trying to approach the concept of school violence, its characteristics and the different theories related to the motive u origin of the violent behavior of the human being.

Key Words: Theoretical foundations, violence, aggressiveness, violent behavior.

1. CARACTERÍSTICAS DE LA VIOLENCIA

La violencia escolar es un fenómeno antiguo, que ha evolucionado con el paso de los años, hasta convertirse actualmente en una realidad que preocupa a la comunidad científico-educativa. A nivel institucional se ponen todos los medios y recursos para su prevención e intervención y a nivel científico se estudia este fenómeno en profundidad para poder conocerlo a la perfección y facilitar el trabajo institucional y educativo. Sin embargo, un acercamiento a la literatura sobre violencia escolar, ha puesto en evidencia la ausencia de delimitación conceptual de lo que es la violencia y de los términos que se asocian a él y desde esta investigación se considera necesario partir de esa complejidad, delimitar que es la violencia, y los términos asociados a él.

Trataremos de utilizar una metodología del análisis informal del lenguaje, con el objetivo de evitar dispersión, confusión y malas interpretaciones de lo que es la violencia escolar, para poder aportar unicidad y coherencia en el discurso educativo de una misma comunidad escolar, promover una mejora en la prevención y gestión de la violencia y favorecer las relaciones interpersonales y la convivencia escolar.

Partiremos de la afirmación de Maturana, et al., (2009), quienes consideran que en el desempeño de la convivencia, es habitual que surjan conflictos, o situaciones con cierto grado de agresividad, que en ocasiones desembocan en violencia desorbitada. Afirmaciones como esta, han dado lugar a confusión y a la aparición de falsos mitos relacionados con la violencia, como: “La violencia es sinónimo de convivencia”, “el conflicto es sinónimo de violencia” “La violencia es la agresividad”. Todas estas percepciones de la violencia, desvelan la imprecisión del lenguaje, y la necesidad de un análisis conceptual sobre violencia, centrada en el sistema educativo. Al igual que toda terminología tiene su sinónimo y antónimo, la violencia también tiene sus palabras afines y opuestas, que tratare de delimitar a continuación.

La violencia es todo lo contrario a la convivencia, y así se puede comprobar en las definiciones de ambas. Mientras que la convivencia es entendida como el estado donde diversos sujetos se relacionan entre sí y con el entorno, en términos de reconocimiento, reciprocidad, tolerancia, participación, etc., pudiendo así convivir entre todos de manera pacífica y segura, y alcanzar una cultura para la paz (Furlán, Saucedo & Lara, 2004; Aldana, 2006; Román & Leyva, 2011), la violencia se entiende como todas aquellas acciones que causan dolor físico o psíquico en los sujetos, o dañan objetos que se encuentran en un ámbito determinado (Hurrelman, 1990). Visto de esta manera, la violencia no contribuye a la convivencia, ni a la paz, y por lo tanto son considerados términos opuestos. Sin embargo, si buscamos los sinónimos de violencia, encontramos que la agresión es uno de ellos, y se entiende como cualquier tipo de conducta que se realiza con la intención de causar daño a otra persona (Anderson & Bushman, 2002). Asimismo, podemos comprobar la afinidad y la relación

de la violencia con la agresión. Sin embargo, la real académica de la lengua española, no contempla el conflicto, ni la agresividad como sinónimos o antónimos de la violencia. De esta manera se rechaza la idea de quienes asocian la violencia con conflictos y con la agresividad, pero antes de continuar hablando de la violencia, es imprescindible, tener criterios para poder afirmar que el conflicto y la agresividad no se encuentran vinculados a la violencia. Para ello es necesario analizar y delimitar que es el conflicto, la agresión, la agresividad, y la violencia, conceptos que de una manera u otra llevan a confusión.

2. ORIGEN DE LAS CONDUCTAS VIOLENTAS Y/O AGRESIVAS.

El ser humano es considerado un ser social con pretensiones y necesidades de socializarse, convivir y establecer normas de convivencia. Sin embargo, esa naturaleza humana es producto de un proceso de aprendizaje y un proceso de socialización del individuo. Entendemos que en ese proceso de socialización el ser humano desarrolla diferentes tipos de conductas asertivas o agresivas, ya sean innatas o adquiridas en el proceso de aprendizaje. Para llegar a entender el origen del comportamiento y de las conductas violentas del ser humano, en los diferentes contextos sociales, especialmente en la escuela, surgen diversos posicionamientos teóricos provenientes principalmente de disciplinas como la psicología, sociología, antropología, etc.

Los diferentes posicionamientos teóricos, pueden agruparse como ya lo hicieron Cerezo (1999), Ramos (2008) y Abaladejo (2011) en dos líneas teóricas, las teorías instintivas y del impulso, y las teorías reactivas o ambientales. Las teorías instintivas y del impulso son las más conservadoras, y en ellas se pueden diferenciar las teorías activistas o innatistas y la teoría de la frustración-agresión de Dollar et al (1939). De esta manera, las teorías activistas o innatistas asocian la conducta agresiva a impulsos internos y componentes innatos básicos en el proceso de acondicionamiento de los sujetos, mientras que la teoría de la frustración relacionan las conductas agresivas con frustraciones previas de los individuos. En cambio las teorías reactivas o ambientales consideran que las conductas agresivas del ser humano, son consecuencia de circunstancias ambientales (Ramos, 2008).

2.1. Teorías instintivas y del impulso.

2.1.1. Teorías activistas o innatistas.

Dentro de las teorías activistas o innatistas podemos encontrar diferentes teorías que justifican el origen de las conductas agresivas. Una de ellas es **la teoría genética**, la cual postula que las conductas agresivas son la consecuencia de diferentes procesos bioquímicos y hormonales que se producen en el ser humano, poniendo de manifiesto la relevancia que tiene en la aparición de conductas agresivas, la genética y diversos aspectos hereditarios (Ramos, 2008). Hacen hincapié en la existencia de hormonas sexuales y hormonas agresivas en el ser

humano, siendo la noradrenalina, el principal agente estimulador de conductas agresivas, y los esteroides de la corteza suprarrenal los responsables de incitar al sujeto a manifestar este tipo de conductas (Mackal, 1983). Esta teoría es reforzada por Rhee y Waldman (2002) quienes en su estudio argumentan que no solo la presencia o ausencia de efectos ambientales son los causantes de actos violentos, sino también el influjo de factores genéticos de la agresividad y la heredabilidad.

Por el contrario, **la teoría etológica**, defiende que las conductas agresivas son el resultado de impulsos innatos que han ido evolucionando paralelamente a la evolución de la especie humana, remitiéndose a teorías evolucionistas como la teoría de Darwin y la teoría de Lorenz. Consideran que las conductas agresivas pueden darse sin ningún tipo de provocación y que el único fin de ese tipo de comportamientos es la supervivencia de los sujetos en el entorno donde habitan (León, 2013). Otros autores como Chóliz (2002) reclinan la idea de las conductas agresivas como resultado de impulsos innatos, puesto que se manifiestan en el ser humano de diferentes maneras, ante muy diversos acontecimientos y presentando diferentes grados de intensidad, de este modo considera que para que fuesen conductas innatas, no deberían darse tales diferencias. Sin embargo, otros etólogos vinculan la existencia de la agresividad con la competitividad de la especie, concretamente Wilson (1980) considera que la agresividad es una técnica competitiva, aunque entiende que en la competición no necesariamente hay que desarrollar conductas agresivas.

Desde la perspectiva de **la teoría de la personalidad**, se considera el comportamiento violento uno de los rasgos que constituyen la personalidad de los sujetos, especialmente relacionados con la impulsividad y la ausencia de autocontrol (Ramos, 2008 y Albaladejo, 2011). Entre los principales autores que dieron sentido a esta teoría, se encuentran Eysenck, Gray, Kretschmer, entre otros, quienes fundamentan su teoría de la personalidad en el modelo hipocrático-galénico y en investigaciones transculturales, psicométricas, etc..., y trata de explicar el comportamiento violento, relacionándolo con niveles de presencia de psicoticismo y neuroticismo en los sujetos (Eysenck, 1992). Este autor trata de acotar las diferencias entre individuos, estudiando la extroversión, el neuroticismo, y el psicoticismo. Eysenck indicó que las personas extrovertidas presentan bajos niveles de activación cortical y para elevar esos niveles, experimentan conductas estimulantes (Buenaño & Macías, 2013). Además mantiene que los sujetos con altos niveles de neuroticismo provocan un aumento del comportamiento y de la emocionalidad, derivando en sentimientos como la ansiedad, tristeza, culpa, tensión, etc..., y que los elevados niveles de psicoticismo desarrollarían comportamientos antisociales, derivando en el desarrollo de conductas agresivas e impulsivas en los sujetos (Squillace, Janeiro & Schmidt, 2011).

Por el contrario, la teoría de Kretschmer cataloga las conductas desviadas o antisociales de las personas como una característica biotipológica. Esta teoría, es tomada de referencia, en la

búsqueda de las bases biológicas de la personalidad, y toman como punto de partida la constitución física de los sujetos, como aspectos faciales, estructura corporal, etc. Kretschmer se fundamenta en el planteamiento de Hipócrates y la psicopatología, sin embargo, sus estudios observacionales sobre la relación entre la estructura somática y psíquica de los sujetos que sufrían algún tipo de esquizofrenia y psicosis, le llevaron a establecer dos nuevas terminologías “Pícnico” y “Asténico”. Los resultados de este estudio, llevaron a Kretschmer a considerar que los pacientes que sufrían esquizofrenia eran asténicos y los que sufrían psicosis eran pícnicos, y a establecer una nueva clasificación tipológica: tipos morfológicos o corporales y tipos psíquicos (Schmidt, et al., 2010).

En cuanto a **la teoría psicoanalítica** sostiene que las agresiones son instintivas y surgen por la sensación que experimentan los sujetos ante la imposibilidad de su satisfacción personal. Las conductas agresivas son por tanto la exteriorización de sensaciones y sentimientos negativos ante el bloque de la libido (Ramos, 2008). Esta teoría tiene sus inicios en investigaciones realizadas previamente por Freud quien en un principio pensó que el principal componente de la agresividad era el instinto sexual, aunque posteriormente manifestó que la agresividad también era resultado de instintos del ego. Freud mantuvo que la estructura psíquica de los sujetos está compuesta por fuerzas innatas internas del eros y fuerzas del tánato. Las fuerzas internas del eros hace referencia al instinto que poseen los sujetos por la supervivencia, instinto de la vida, mientras que la fuerza del tánatos, hace referencia al instinto de muerte en los seres humanos, y ahí se ven implicados aspectos como la destrucción (Abaladejo, 2011). Freud considera que los conflictos son inconscientes de los sujetos, que aparecen en la niñez influyendo en sus emociones y comportamientos.

Finalmente, **la teoría de la frustración-agresión** propuesta por Dollard et al (1939) mantiene la idea de que el ser humano manifiesta comportamientos agresivos cuando se ve involucrado en situaciones que le producen frustración o cuando existe alguna interferencia o bloqueo en alguno de sus objetivos, a lo que define “Agresión instrumental”. Desde la teoría de la frustración-agresión, se entiende que no es tanto la privación lo que incita a las conductas agresivas, sino que esta privación dificulte o imposibilite la satisfacción de una necesidad u objetivo deseado (Carrasco & González, 2012).

Basándose en la teoría de la frustración-agresión, nace la teoría de la señal-activación de Berkowitz (1962), quien mantiene que la frustración es un sentimiento que experimenta el ser humano cuando predice que perderá algo ansiado, incorporando una nueva terminología situada entre frustración y agresión, la ira que se produce, obedeciendo al estado emocional de cada uno de los sujetos (Abaladejo, 2011).

2.1.2. Teorías reactivas o ambientales.

Al igual que en las teorías instintivas y del impulso, en las teorías reactivas o ambientales se recoge una clasificación de los fundamentos teóricos relacionados con la percepción del origen de las conductas agresivas. En ella podemos encontrar diferentes ideas vinculadas a las teorías psicológicas, teorías sociológicas, teorías antropológicas y ecológicas, las cuales se presentan a continuación.

2.1.3. Teorías psicológicas.

Una de las teorías psicológicas que es necesario destacar es **la teoría del aprendizaje social** de Rotter (1966) quien defiende que el desarrollo de diferentes conductas en los sujetos, dependerá de la experiencia previa que poseen sobre las consecuencias que tendrá su conducta, y del valor que ostenten esas consecuencias para ellos mismos (Rotter, 1966, en Linares, 2001). Además señala, que los sujetos se interesan por instruirse en el aprendizaje de los comportamientos que consideran positivos y/o negativos para conseguir sus objetivos y sus metas (Torres, Jara, & Valdiviezo, 2013). Según Rotter, en el aprendizaje social interviene: el potencial de cada individuo para desarrollar una conducta, las expectativas de reforzamiento que posea, el valor que den a ese tipo de reforzamiento, y la situación psicológica. Además considera que las expectativas generalizadas para la superación, de confianza entre sujetos y de control interno y externo del refuerzo, juegan un papel fundamental (Brenlla & Vázquez, 2010). Concretamente, clasifica a los sujetos en función a las expectativas generalizadas del control interno o externo del refuerzo, considerando que los sujetos que se sitúan en el control interno consideran que sus resultados son causados por sus conductas a características personales que pueden influir en su porvenir, cambiar situaciones y aumentar la probabilidad de éxito de los sujetos, mientras que los que se encuentran en el control externo creen que su conducta dependen de factores ajenos a ellos, como el destino, la implicación de terceros, etc., y declinan la idea de que en ellos esté la capacidad de transformar o influir en situaciones (Rotter, 1996) (citado en Brenlla, 2010).

En cuanto a **La teoría del aprendizaje observacional de Bandura (1976)** pone de manifiesto que los comportamientos agresivos en el ser humano, son el resultado no solo del refuerzo o del castigo ante una conducta, sino de un proceso de aprendizaje por imitación y observación de cada uno de los individuos (Bandura, 1987). Según indica Bandura, las conductas agresivas que desarrolla el ser humano, dependerán de si el modelo observado por el sujeto, obtiene recompensas positivas o negativas por su agresividad. En caso de que el modelo sea sancionado por su conducta disruptiva, se reducirá la probabilidad de que ese modelo sea reproducido o imitado por los sujetos (Bandura, 1982). Desde la teoría del aprendizaje, se mantiene que en el aprendizaje o imitación de comportamientos disruptivos se ven implicados cuatro aspectos relacionados entre sí: la relación con personas que manifiestan actitudes o conductas violentas, el aprendizaje de conductas agresivas, el reforzamiento de comportamientos violentos, y la imitación de modelos donde se aplica la violencia (Gimeno, et

al., 2011). Entre los modelos más imitados y observados por los sujetos, se encuentran los amigos y la familia más directa (padres), que pueden ser en mayor o menor medida, responsables de que esas conductas agresivas sean modificadas, disminuidas o incrementadas.

Otra de las teorías psicológicas que es necesario destacar es **la teoría del aprendizaje por condicionamiento operante de Skinner (1938)**. Los discípulo de esta teoría mantienen la hipótesis de que las conductas agresivas o violentas se adquieren y se mantienen dependiendo del tipo de refuerzo que se haga de ellas (Gimeno, et al., 2011). Por tanto, cuando las conductas agresivas son alabadas, compensadas positivamente u omitidas, estas tenderán a reproducirse, mientras que si las conductas agresivas son castigadas, habrá una mayor inclinación hacia la desaparición de dicha conducta. Al respecto, Skinner mantiene que el eje central de su teoría radica en los reforzadores, los cuales que se presenta continuando diversos modelos de reforzamiento y dependiendo del modelo escogido, se generarán unos patrones conductuales u otros (Ferster & Skinner, 1957) (citado en Pellón, 2013).

Una de las teorías que tuvo gran influencia en el desarrollo de las teorías psicológicas de la conducta, fue la planteada por el filósofo y médico ruso Iván Petrovich Pavlov, **la teoría del aprendizaje por condicionamiento clásico**, que se basa en el aprendizaje de respuestas emocionales o psicológicas instintivas o involuntarias. Pavlov sostiene que el condicionamiento clásico es la asociación de respuestas automáticas ante nuevos estímulos, y que mediante el proceso de condicionamiento clásico se puede facultar a los sujetos para que reaccionen de manera involuntaria ante estímulos a los que antes no mostraban ninguna reacción (Pereira, 2012). Al respecto, y según indica Albaladejo (2011), a través del condicionamiento clásico, las conductas agresivas pueden ser aprendidas por los sujetos, concretamente cuando un estímulo neutral es asociado a otro estímulo que incita a la agresión. Por lo tanto, las conductas violentas serán reforzadas cuando existe algún tipo de interacción entre sentimientos negativos y estímulos condicionados a las conductas agresivas.

Sin embargo es a través de **la teoría de la imitación**, cuyos principales representantes son McDougall, Bandura, Miller y Dollard, donde se comienza a mantener la idea de que el ser humano manifiesta tendencias innatas a imitar otras conductas observadas. Concretamente McDougall considera que la imitación es una predisposición instintiva del ser humano, mientras que Bandura postula que las conductas de los sujetos son la consecuencia de la imitación de conductas observadas en los medios, especialmente en niños o adolescentes por tratarse de uno de los colectivos más vulnerables (Piedrahita, 2009).

El concepto de imitación se remonta a McDougall (2003), quien consideró que la imitación era un proceso innato en el sujeto y que mediante la imitación se adquirían roles que resultaban ser un medio para transformar conductas. De este modo, McDougall definió la imitación como el aprendizaje por observación. Sin embargo, fue a través de Miller y Dollard

(1941), cuando el término “Imitación”, se integró dentro de la teoría de la conducta y comenzó a verse este fenómeno como un problema a tener en consideración por los teóricos del aprendizaje.

Estudios sobre la imitación, vienen a confirmar que la existencia de modelos como la vida real, provocan la adquisición de diferentes pautas conductuales en el ser humano y al igual que establece la teoría del aprendizaje por condicionamiento operante, dependiendo del modelo, ya sea castigado, recompensado u omitido se provocara el desarrollo de una conducta u otra en los sujetos. Como destacábamos anteriormente, la imitación de conductas observadas en los medios, afectan principalmente a los niños, por tratarse de agentes especialmente vulnerables. Por ese motivo Miller y Dollard a través de sus estudios consideraron que los menores que son expuestos a modelos agresivos, ante situaciones de frustración y rabia imitan esas conductas agresivas observadas, mientras que los niños que se sometieron a la observación de conductas asertivas, muestran conductas bastante alejadas de la agresividad (Miller y Dollard, 1941).

Muy relacionado con la teoría de la imitación, se encuentra **la teoría de la influencia social por imitación**. Liderada por French y Raven como alguno de los principales promotores de la teoría de la influencia social por imitación, la cual ostenta un papel relevante dentro de la psicología social. A través de la teoría de la influencia social por imitación, se entiende el poder social como la suficiencia que tienen los sujetos de intervenir en la conducta de los demás a través del control de sus refuerzos tanto positivos como negativos. En este sentido, French y Raven (1959) piensan que el poder tiene consecuencias sobre el proceso de la influencia que tiene la sociedad en los sujetos, y hacen una clasificación tipológica del poder: poder basados en la destreza, en el atractivo, la legitimidad, el poder coercitivo y el poder gratificante.

No obstante, una de las teorías psicológicas que más contribuciones ha aportado a la convivencia, es **la teoría del reencuentro** establecida por Fina Sanz (1995). Desde esta teoría, se centran en la auto percepción que los sujetos poseen de ellos mismos, de su contexto sociocultural y de su modo de entablar relaciones interpersonales. Además, entiende que en la convivencia existen factores influyentes, como la relación entre la estructura sociocultural (Sanz, 1993). Esto es lo que Sanz define como Espacio personal (EP) que está compuesto por el espacio interior, el espacio relacional y el espacio social. Sanz mantiene que cada sociedad educa en función a una serie de valores que se reproducen y tratan de interiorizar de una manera inconsciente y emocional a los sujetos. Valores que serán matizados por otros valores adquiridos por los sujetos a lo largo de su vida, valores que se mantienen en el tiempo debido a la influencia de diferentes agentes socializadores que hacen que el proceso de socialización sea más eficaz (Sanz, 1999; Arango, 2007).

2.1.4. Teorías sociológicas

Uno de los movimientos que surge durante los años 20, es el interaccionismo simbólico, cuyo principal responsable fue Herbert Blumer, que realizó relevantes aportaciones para **la teoría de la interacción social**.

La teoría del interaccionismo simbólico mantiene que a través de la interacción social se transforma la capacidad de reflexión del ser humano, los sujetos aprenden símbolos y significados que les permiten actuar de diferente manera entre ellos, significados y símbolos que pueden ser modificados o alterados siempre que los sujetos lo deseen (Bermúdez & Gallegos, 2011). Tras la teoría del interaccionismo simbólico, surge la teoría de la interacción social que postula el carácter interactivo del comportamiento de los sujetos, considerando que la relación existente entre las características personales y los acontecimientos que suceden en el contexto social, es la responsable de la aparición y desarrollo de conductas agresivas en los sujetos. Esta teoría otorga especial relevancia a la influencia socio-ambiental en el comportamiento de los sujetos, subrayando que tanto el ambiente influye en las personas como las personas en el ambiente. Concretamente se centran la calidad de las relaciones tanto en el entorno familiar, escolar y social, indicando que las relaciones de baja calidad en estos contextos promoverá en el adolescente un aumento de conductas violentas (Ramos, 2008). Fundamentándose en la teoría establecida por Herbert Blumer, Erving Goffman se llevó a cabo una serie de estudios para tratar de evolucionar en la teoría de la interacción social. El epicentro de su teoría es el estudio de la interacción como una de las realidades sociales. Concretamente trata de explicar las relaciones entre los sujetos y su comportamiento desde el microanálisis (Goffman, 1961) (Citado en Mercado & Zaragoza, 2011).

Estrechamente relacionada con la teoría de la interacción social, surge la teoría funcionalista. Son los teóricos funcionalistas quienes consideran que toda interacción social entre individuos conlleva consecuencias sociales. Concretamente, tratan de explicar cuáles son las consecuencias derivadas de esas relaciones, y para diferenciarse de los teóricos del conflicto, no inciden en el ámbito de las causas. Consideran que la delincuencia y la desviación, son la respuesta a resistencias del sistema y carencias ético-morales en el núcleo comunitario. Creen que si existen divergencias entre las aspiraciones de los sujetos con las recompensas existentes, afectará en la motivación de los miembros del sistema, y por tanto favorecerá la desviación social o anomia.

Los primeros teóricos que utilizaron el concepto de anomia fueron Durkheim y Merton. En este caso, Durkheim viene a confirmar que la anomia es uno de los factores sociales que tienen consecuencias en el comportamiento humano, especialmente en el desarrollo de conductas disruptivas en los sujetos. Durkheim, consideró que la anomia se produce cuando no existe claridad en las normas que conducen el comportamiento humano, lo que produce en el sujeto desorientación y angustia. Además considera que tanto el delito como la desviación social son hechos ineludibles actualmente en la sociedad, especialmente la desviación, por

poseer una función adaptadora y constituir una fuerza transformadora, y además por sustentar los límites entre conductas y actuaciones positivas y negativas en los sujetos (Durkheim, 1984). Esta idea fue reforzada por Merton en 1957, quien consideró que el origen del delito se encontraba dentro la estructura social, lo que le llevo a modificar el concepto de anomia establecido previamente por Durkheim. En este caso, Merton introdujo el concepto *tensión* para explicar la presión que sufren los sujetos cuando existen divergencias entre la realidad social y las normas reconocidas socialmente, y considera que ante dicha tensión existen sujetos conformistas, innovadores, ritualistas, retirados y rebeldes. Además mantiene que las instituciones sociales cumplen un papel fundamental en el desarrollo o reducción de las tensiones y reconoce que éstas, cumplen diferentes funciones manifiestas o latentes (Merton, 1968).

Otros autores como Cohen (1955) (citado en Queirolo, 2013), considera que la desviación social es una respuesta de grupos subculturales que se sienten frustrados por su status social y se reúnen en subculturas con fines delictivos, que rechazan los valores sociales y sustituyen por normas antisociales. Otra de las contribuciones que ayudaron a fortalecer la teoría funcionalista, fue la aportación de Parsons (1975), quien consideró que en la sociedad surgen relaciones que refuerzan la unión, e incide que si existiera algún aspecto que rompa la armonía y resistencia del sistema, éste quedaría en el olvido y no tendría trascendencia social.

De manera paralela surge **la teoría del conflicto**. Sus principales representantes mantienen que el comportamiento social es entendido como enfrentamientos entre grupos que luchan entre sí, que pueden resolverse mediante otras vías sin necesidad de aplicar conductas violentas (Schaefer, R, 2006). Especialmente hacen referencia a la participación, destacando que una de las exigencias humanas que la sociedad debe desagrarar son las vías de participación y expresión, que permitan a los sujetos revelar su inconformidad ante las injusticias y reprenderlas. Según indica Argibay, Celorio & Celorio, (2014), esta teoría, dio lugar a otras variantes de la teoría del conflicto, una centrada en el encarecimiento de la identidad religioso-cultural de los pueblos, que dan como resultado diferentes conflictos segregacionistas y étnicos, y otra versión de la teoría que promueve la participación para defender la identidad socio-cultural de cada país, lo que puede provocar exclusión de aquellos sujetos que expresan su disconformidad con dicha identidad, así como el rechazo a otras identidades culturales.

Surge también **la teoría del control y teoría del delito**, que trata de probar que cualquier individuo tiene tendencia natural a protagonizar actos delictivos si se encuentra en situaciones que lo motiven a ello, puesto que el ser humano actúa de forma racional. (Gottfredson, 2006; Serrano, 2009). Del mismo modo piensan que las infracciones y conductas agresivas son la consecuencia de una inestabilidad entre impulsos que llevan al sujeto a realizar ese tipo de conductas y los controles sociales y físicos que lo imposibilitan.

Traves Hirschi, uno de los propulsores de la teoría del control, mantiene que los sujetos generalmente son egoístas y que siendo conscientes tanto de los beneficios como de los peligros que conlleva la práctica de este tipo de conductas, deciden libremente participar o no en ellas. Además sostiene que el apego, el compromiso, la implicación y la creencia, son el vínculo entre los sujetos, la sociedad y los comportamientos que se consideran democráticos-assertivos. Por lo tanto, cuanto más fuerte sean estos vínculos con la sociedad, mejor se preservaran las reglas sociales y se mantendrá el control social, y cuanto más débiles sean, existirá mayor posibilidad de delincuencia y desviación social (Gorrfredson, 2006).

Desde la teoría del control se plantean la siguiente pregunta ¿Por qué lo sujetos delinquen?, y es ahí donde los *teóricos del autocontrol* sostienen que la principal causa de este tipo de conductas se encuentran en la socialización de los sujetos, especialmente en las habilidades que los sujetos desarrollan a lo largo de este proceso. Sus propulsores consideran por tanto, que las conductas delictivas están estrechamente relacionadas con ambientes o sujetos comunes, mientras que la teoría del autocontrol las vincula al bajo autocontrol (Rodríguez, 2010).

En los años sesenta, de un estudio desarrollado por Philip Zimbardo surge **la teoría de las ventanas rotas**, que fue desarrollado años más tarde por Wilson y Kelling (1982). Concretamente tratan de explicar que el desorden social puede derivar en la aparición de conductas disruptivas delincuencia y declinación del sistema, además argumentan que los sujetos que perciben más desorden social, son los que se sienten menos seguros (Jakson, 2004) (citado en Acuña, Uzzell & Brown, 2011). Tras varios estudios concluyeron que los mayores delitos se suceden en los lugares donde predomina el desorden social, conductas disruptivas, suciedad, etc., (García, 2012).

Según esta teoría, los lugares que presentan desorden social, muestran vulnerabilidad, provocan miedo e incitan a la entrada de los desviados, incrementando de esta manera la desconfianza, el deterioro y el miedo, mientras que los lugares que presentan armonía social transmiten seguridad y están asociados con el orden, la vigilancia y relacionados con el habita de gente digna (Brown et al., 2004 y Farrall, Gray & Jackson, 2007). La teoría de las ventanas rotas, fue la fundamentación para la aplicación de nuevas estrategias de la policía estadounidense contra delitos menores, durante el periodo de 1994 a 2001, con la que pretendía recuperar el orden en lugares como el metro, consiguiendo resultados espectaculares en cuanto al descenso de atracos y de la tasa de homicidios. No obstante, uno de los principales inconvenientes de esta teoría, fue la falta de una clara definición de desorden, y de directrices para identificar desordenes sociales, lo que llevó a los agentes a identificar en algunos casos, el desorden social de una manera equivocada (Giddens & Sutton 2014).

Otras teorías a destacar son la **teoría de la desorganización social y la teoría interaccionista**. La teoría de la desorganización social, cuyos principales representantes fueron Shaw y McKay, tratan de argumentar que los sujetos que residen en ambientes donde predominan los actos delictivos y el desorden social, acaban manifestando también conductas delictivas (Redondo & Garrido, 2013) (citado en Sánchez, 2014). Sin embargo, los sociólogos interaccionistas asimilan la desviación social como un fenómeno que se crea en el seno de la sociedad, negando la existencia de conductas desviadas. Además se preguntan sobre la determinación de los comportamientos desviados y la razón por la que unos grupos son considerados desviados y otros no (Giddens & Sutton 2014).

Para llegar a entender mucho mejor la delincuencia y la desviación, los interaccionistas plantean **la teoría del etiquetaje**. Desde esta teoría se entiende la desviación social como el desarrollo de una serie de interacción entre sujetos desviados y no desviados y se preguntan por las razones que llevan a etiquetar a ciertos sujetos como desviados, señalando como una de las principales fuentes de etiquetaje a los representantes de las fuerzas de la ley y el orden. Uno de los principales representantes de la teoría del etiquetaje es Becker (1963), quien reconoce que los comportamientos desviados son aquellos que la sociedad etiqueta como desviados. Becker considera que etiquetar a una persona como desviada no implica solamente su comportamiento, sino otros factores como el dialecto, su apariencia física, su origen, etc...

Finalmente se plantea **la teoría relacional**, por Pierpaolo Donati, donde se trata de analizar la complejidad de las relaciones sociales y entiende que la realidad social debe explicarse como la estructura de realidades relacionales que brotan, se desarrollan, se transforman y se desvanecen con el tiempo. Donati considera que cualquier cambio que se produzca en la sociedad, influye en el razonamiento de los sujetos y por tanto supone un cambio en la forma en la que se establecen las relaciones sociales (Sandoval & Garro, 2012). De la misma manera, favorece la determinación de los problemas sociales a través de las relaciones y los plantea como patologías sociales relacionales, reconociendo las relaciones mal instauradas que derivan en relaciones en las que no se considera al sujeto como eje principal de la acción social (Donat, 2011). Dentro de la institución educativa, la teoría relacional adquiere un papel relevante, pues permite a los agentes educativos identificar y entender las situaciones conflictivas, las conductas disruptiva y las relaciones mal establecidas, y les insta a la mejora de la convivencia y de las relaciones interpersonales, a través de la participación activa de todos los miembros del sistema educativo, modificando e introduciendo esquemas relacionales favorables a la convivencia y a las relaciones asertivas. Estaríamos hablando de intervenciones estables, coherentes con los objetivos socio-educativos, y basadas en la transmisión de valores, el desarrollo de la autoconfianza y la participación e implicación de todos los agentes de la comunidad socio-educativa.

2.1.5. Teorías antropológicas.

Dentro de las teorías antropológicas, se hace necesario destacar la teoría de la práctica, cuyos representantes son Sherry Ortner, Pierre Bourdieu y Anthony Giddens, y quienes consideran que dentro del contexto social, los sujetos muestran diferentes intereses o niveles de influencia, dependiendo de diversas variables sociales como el género, la edad, etc... Con su teoría de la práctica, concretamente tratan de comprender el por qué y el cómo los sujetos transforman el contexto social a través de sus actuaciones, y mantienen la existencia de cierta reciprocidad entre los sujetos y la cultura, precisamente porque es a través de ella donde se transmite a los sujetos las formas de responder a las acciones externas (Phillip, 2011). Según indica Ortner, la teoría de la práctica hace referencia a la forma que tienen los individuos de influir y modificar su entorno a través de sus actuaciones cotidianas. Además considera que los sujetos tienen un papel fundamental en el ciclo vital de la sociedad (Ortner, 1984).

2.1.6. Teoría ecológica.

La teoría ecológica tiene sus inicios en la fundamentación de Urie Bronfenbrenner quien la denominó en un primer lugar, teoría ecológica anidada, la basó en su modelo de desarrollo de los sujetos y trató de explicar que la violencia es multicausal.

Desde la teoría ecológica se entiende que en el desarrollo humano existe un componente imprescindible que es la interacción de los sujetos con el medio en el que se desarrollan (Thorne, 2013). Bronfenbrenner puede afirmar que el ser humano, no es el único responsable de lo que sucede en su contexto social, ni el propio contexto social el causante de lo que le sucede a los sujetos, más bien es una relación recíproca entre sujeto- entorno y viceversa (Christiansen, 2013). Además mantiene que los sujetos se encuentran en una sociedad estructurada en cuatro niveles que influyen de diferente manera en su conducta. El primero de ellos hace referencia *al microsistema* (familia, escuela, amigos); el segundo, *al mesosistema*, que haría referencia a las relaciones entre los contextos del microsistema (relación familia-escuela); el tercero, *al exosistema*, vinculado al entorno social en el que la persona no es agente activo, pero en el que se producen hechos que perjudican a los contextos más próximos del microsistema; y finalmente, *el macrosistema*, que hace alusión al momento histórico en el que la persona desarrolla y cultiva su identidad socio-cultural (Bronfenbrenner, 1979).

Por consiguiente, desde la teoría ecológica, se entiende que los problemas conductuales que presentan los individuos, son la consecuencia de su interacción con el contexto social. Por ese motivo, Bronfenbrenner reflexiona sobre la necesidad de realizar un análisis de las conductas desviadas o con componentes violentos en el contexto social en el que se reproduce, y manifiesta que la respuesta a este tipo de problemas, como el acoso escolar, es la aplicación de cambios trascendentales y efectivos en el contexto en el que se producen (Ramos, 2008). Además se entiende que para prevenir o intervenir ante conductas violentas o inadecuadas y obtener resultados positivos en la reducción de este tipo de conductas, es

necesario tener en cuenta tanto las variables individuales como contextuales del ser humano (Serrano, et al., 2014).

3. CONCLUSIONES

En este apartado se han recogido diferentes posicionamientos teóricos que tratan de explicar el por qué de ciertos comportamientos agresivos en los sujetos. Las diferentes teorías psicológicas, sociológicas, antropológicas, etc., difieren en las causas que pueden provocar este tipo de conductas. Mientras que unas teorías consideran que es debido a causas internas en las personas, otras mantienen la posición de la influencia de agentes externos, principalmente la intervención del contexto social.

Entre las teorías activistas, es necesario destacar posturas como: *la teoría de la genética* que mantiene que las conductas violentas son consecuencia de procesos bioquímicos y hormonales; *la teoría etológica*, que considera que son el resultado de impulsos innatos; *la teoría de la personalidad*, desde la cual se considera que las conductas violentas constituyen uno de los rasgos de la personalidad de los sujetos y guarda relación con la impulsividad y ausencia de control; *la teoría psicoanalítica*, que sitúa el origen de este tipo de conductas en la imposibilidad de satisfacer los deseos personales; y *la teoría de la frustración-agresión*, desde la cual mantienen que el sentimiento de frustración en los sujetos, es la causa principal de las conductas violentas.

Por otro lado, otras teorías reactivistas como: *la teoría del aprendizaje social de Rotter* considera que la aparición de conductas desviadas dependen del conocimiento que los sujetos posean de las consecuencias que tendrá su conducta; *la teoría de aprendizaje social de Bandura* y *la teoría del aprendizaje social por condicionamiento operante de Skinner*, mantienen que la aparición de este tipo de conductas están relacionadas con el refuerzo o castigo que se haga de las conductas disruptivas; *la teoría de la imitación* manifiesta que son el resultado de la imitación u observación de conductas semejantes; y *la teoría de la interacción social* y *la funcionalista* quienes postulan que las conductas violentas son la consecuencia de la relación entre características personales y acontecimientos que suceden en el contexto social.

Desde los diferentes posicionamientos teóricos podemos comprender de alguna manera, las diversas causas que provocan las conductas disruptivas o conductas violentas en los sujetos, concretamente en los adolescentes y en el contexto educativo que es donde se ubica esta investigación. El conocimiento de los argumentos teóricos planteados en las diferentes disciplinas, es especialmente relevante para nuestra investigación, y a nivel científico-educativo para la prevención e intervención ante este tipo de conductas en los diferentes contextos sociales, principalmente en la escuela y en el aula.

BIBLIOGRAFIA

- Acuña-Rivera, M., Uzzell, D., & Brown, J. (2011). Percepción de desorden, riesgo y seguridad: la influencia del método. *Psychology*, 2(2), 115-126.
- Albaladejo, N. (2011). Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria. Universidad de Alicante. España.
- Aldana, C. (2006). Aprender a convivir en un mundo de violencia. *Cuadernos de pedagogía*, 359, 28-31.
- Arango, C. (2007). Psicología Comunitaria de la Convivencia. [Community Psychology of 'Convivencia'(Life together)]. *Calí, Colombia, Programa Editorial Universidad del Valle*.
- Argibay, M., Celorio, G., & Celorio, J. (2014). Educación para el desarrollo: El espacio olvidado de la cooperación. *Cuadernos de Trabajo Hegoa*, (19).
- Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*, España: Escasa-Calpe
- Becker, H. (1963). *Outsider: Studies in the sociology of deviance*, Nueva York, Free press.
- Bermúdez, D. P., & Gallegos, Y. A. (2011). Las Teorías De La Interacción Social En Los Estudios Sociológicos. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (2011-10).
- Brenlla, M., & Vázquez, N. (2010). Análisis Psicométrico de la adaptación argentina de la escala de Locus de Control de Rotter. *Documento de Trabajo Nro*, 2.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Brown, B. B., Perkins, D. D. & Brown, G. (2004). Incivilities, place attachment and crime: Block and individual effects. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 359-371.
- Buenaño, A. C., & Macías, N. M. (2013). *Determinación de la tipología de personalidad en pacientes psicosomáticos que presentan gastritis y que acuden al Hospital Andino Alternativo de Chimborazo de la ciudad de Riobamba* (Doctoral dissertation, Ambato: Pontificia Universidad Católica del Ecuador).
- Carrasco, M. Á., & González, M. J. (2012). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos [Theoretical issues on aggression: concept and models]. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38.
- Cerezo, F. (1999) *Conductas agresiva en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención*. Madrid: Pirámides.
- Chóliz, M. (2002). Motivos secundarios II (conducta de ayuda y agresión). En F. Palmero, E. G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (Coors.). *Psicología de la Motivación y la Emoción*. Madrid: McGraw-Hill
- Christiansen, M. L. (2013). Violence and Maltreatment in Relational Ecologies: Toward an Epistemology of Corresponsability. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*, 7(1), 150-163.teor
- Donati, P. (2011). *Relational sociology: a new paradigm for the social sciences*. London: Routledge.

- Durkheim, E. (1984). *The division of labour in society*, Londres, Macmillan, 1.^a ed. 1985. [Ed. Cast.: *La division del trabajo social*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1992.]
- Farrall, S., Gray, E. & Jackson, J. (2007). Theorising the Fear of Crime: The Cultural and Social Significance of Insecurities about Crime. *Experience and Expression in the Fear of Crime: Working Paper #5*. Disponible en SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1012393>.
- French, J., & Raven, B. (1959). *The Bases of Social Power*. En D. Cartwright (comp.), *Studies in Social Power*, ANN Harbor, University of Michigan, Institute of Social Research.
- Furlán, A., Saucedo, C., & Lara, B. (2004). Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares. *Jalisco, México: Depto de Psicología Básica-CUCS-UdeG/Dpto. de Psicopedagogía-SEJ*.
- García, M. A. (2012). Planificación urbana y seguridad ciudadana. Impacto de la creación de espacios públicos en la violencia.
- Giddens, A., & Sutton, P.W. (Ed.). (2014). *Sociología*. Editorial Alianza editorial. Redondo, S. & Garrido, V. (2013). *Principios de Criminología*. Valencia: Tirant lo Blanch
- Giddens, A., & Sutton, P.W. (Ed.). (2014). *Sociología*. Editorial Alianza editorial.
- Gimeno, F., Gutiérrez, H., Marco, F. G., Ibáñez, A. S., Pablo, H. G., Correas, D. L., & Rivas, F. O. (2011). El programa multicomponente “juguemos limpio en e el deporte base: desarrollo y aportaciones en la década de 2000-2010”. *Vitoria-Gasteiz*, 50.
- Gottfredson, M. (2006). Una teoría del control explicativa del delito. En: J.L. Guzmán, Serrano Maíllo (Comp.). *Derecho Penal y Criminología como fundamentos de la política criminal*. Estudios en homenaje al profesor Alfonso Serrano Gómez. Madrid: Dickinson
- Hurrelmann, K. (1990). Gewalt in der Schule [Violencia en la escuela]. En H. D. Schwind & J. Baumann (Eds.), *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt* [Causas, prevención y control de la violencia. Análisis y sugerencias de la Comisión Gubernamental Independiente Para la Prevención y Lucha Contra la Violencia] (pp. 365-379). Berlin, Alemania: Duncker & Humblot
- León, J. M. (2013). Programa de intervención y prevención de las conductas agresivas a través de la asignatura de Educación Física en el contexto escolar. (Tesis doctoral) Universidad Miguel Hernández, Elche. España.
- Mackal, P. K. (1983). *Teorías psicológicas de la agresión*. Madrid: Pirámide
- McDougall, W. (2003). *An introduction to social psychology*. Courier Dover Publications.
- Mercado, A., & Zaragoza, L. (2011). La interacción social en el pensamiento sociológico de Erving Goffman. *Espacios públicos*, 14(31), 158-175.
- Merton, R. (1948). *Social theory and social structure*. New York free press.
- Miller, N. E., & Dollard, J. (1941). *Social Learning and Imitation*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Morueta, R. T., & Vélez, S. C. (2016). Análisis estructural de la gestión de la convivencia escolar en centros de buenas prácticas de Andalucía (España). *Educación XX1*, 19(2).

- Ortner, S. B. (1984). Theory of Anthropology Since the Sixties. *Comparative Studies in Society and History* 126(1), 126–166.
- Palmas, L. Q. (2014). El problema de las bandas en España como objeto de producción académica y de activismo etnográfico. *Papers: revista de sociología*, (99), 261-284.
- Parsons, T. (1975). The sick role and the role of the physician reconsidered. *Milbank medical fund quarterly Health and society* 53 (Summer) 257-278.
- Pellón, R. (2013). Watson, Skinner y Algunas Disputas dentro del Conductismo. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 389-399.
- Pereira, M. (2012). Antecedentes y estado actual de la teoría del condicionamiento. *Revista Colombiana de Psicología*, 25, (1-2), 11-20 2344-8644 0121-5469.
- Phillip, C. (2011) Antropología cultural. McGraw-Hill/ Interamericana editores, S.A.
- Piedrahita, L. E. (2009). Opinión de Escolares de una Institución Educativa sobre la Presencia de Violencia en los Medios de Comunicación. *Revista de Salud Pública*, 11(3), 414-424.
- Ramos, M.J. (2008). Violencia y victimización en adolescentes escolares. (Tesis doctoral) Universidad de Sevilla. Sevilla, España.
- Rhee, S.H., & Waldman, I.D. (2002). Genetic and environmental influences on antisocial behavior: a meta-analysis of twin and adoption studies. *Psychol Bull*, 128 (3), 490-529.
- Rodríguez, J. A. (2010). Bajo autocontrol y conducta antisocial. En perspectiva de género. *Revista Cenipec*, 30, 35-60.
- Román, L. B. V., & Leyva, F. A. R. (2011). Diversidad y convivencia intercultural en estudiantes de la Universidad Autónoma Indígena de México, Unidad Mochicahui. *Ra Ximhai*, 7(3), 427-436.
- Ryle, G. (1967). *El concepto de lo mental*. Buenos Aires, Paidós.
- Sánchez, J. (2014). La prevención del delito situacional y mediante el diseño ambiental: el caso del Metro de Barcelona.
- Sandoval, L. Y., & Garro, N. (2012). La sociología relacional: una propuesta de fundamentación sociológica para la institución educativa. *Educación y Educadores*, 15(2).
- Sanz, F. (1999). Los vínculos amorosos (Love bonds). *Archivos 'Hispanoamericanos de Sexología*, 5(1).
- Schaefer, R. (2006). Introducción a la sociología. 6ª Edición. The McGraw- Hill. España.
- Schmidt, V., Firpo, L., Vion, D., Oliván, M. D. C., Casella, L., Cuenya, L., & Pedrón, V. (2010). Modelo Psicobiológico de Personalidad de Eysenck: una historia proyectada hacia el futuro. *Revista Internacional de Psicología*, 11(02).
- Serrano, A. (2009): Actos de fuerza o engaño y autocontrol. Un test de una teoría general del delito con una muestra pequeña de delincuentes juveniles. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 13(1).
- Serrano, M. A. S., Hernandez, E. V., Salas, J. E. M., Castro, S. G., & Sapudio, L. L. (2014). Revisión conceptual de los sustratos neuropsicológicos y psicológicos asociados a la conducta violenta humana. *Neuropsicología Latinoamericana*, 6(1).

- Smith, B.O., & Enis, R.H. (1971). *Lenguaje y conceptos en la educación*. Buenos Aires, El Ateneo.
- Squillace, M. R., Janeiro, J. P., & Schmidt, V. (2011). El concepto de impulsividad y su ubicación en las teorías psicobiológicas de la personalidad. *Neuropsicología Latinoamericana*, 3(1).
- Thorne, C. (2013). Nuevas interpretaciones de la psicología del desarrollo con relación a los determinantes de la conducta. *Revista de Psicología*, 12(1), 33-46.
- Torres, J. C., Jara, D. I., & Valdiviezo, P. (2013). Integración de redes sociales y entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia [revista en Internet]*, 35.
- Wilson, E. O. (1980). *Sociobiología. La nueva Síntesis*. Barcelona: Omega. Universidad Miguel Hernández, Elche. España.

PERFILES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR. VÍCTIMA, AGRESOR Y ESPECTADORES.

Antonia Penalva López¹.
Universidad de Murcia
Antonia.penalva@um.es

RESUMEN

La familia, el grupo de iguales, los medios de comunicación y la institución escolar son algunos de los principales agentes de socialización de los menores y adolescentes, sin embargo, es la escuela donde se presenta un mayor número de posibilidades de relación con sujetos de diferentes edades, sexo, etnia, creencias, culturas, etc., y donde se reproducen actitudes, acciones e imágenes adquiridas en otros contextos sociales que pueden resultar contraproducentes para la convivencia (García, 2013). En este caso, la institución escolar, al igual que otros escenarios sociales, es considerada una fuente de conflictos, sin embargo, teniendo en cuenta que su función principal es la formación integral de ciudadanos, es necesario visualizar el conflicto como el origen de un enriquecimiento personal, y desde una perspectiva positiva. En ocasiones, la percepción negativa de los mismos, la carencia de iniciativas de prevención e intervención dan como resultado niveles de violencia escolar que pueden desembocar en discriminación, exclusión social, acoso escolar, etc., situaciones que al igual que en todo proceso de socialización, surgen de la interacción e implicación de diversos sujetos.

Por ese motivo se plantea esta ponencia, en la que se describen los diferentes perfiles de los sujetos involucrados en este tipo de sucesos. El análisis de los diversos perfiles de la violencia escolar, se plantea con el propósito de mostrar la necesidad de un mayor conocimiento acerca de la realidad existente en los centros escolares, que es precisamente uno de los objetivos de esta investigación. Esto podría contribuir a identificar y reconocer actitudes y conductas que alerten sobre situaciones violentas, establecer una actitud empática con los implicados, y favorecer la prevención e intervención inmediata y eficaz.

Palabras claves: Violencia escolar, perfiles, agresor, víctima, espectador.

ABSTRAC

The family, the peer group, the media and the school are some of the main agents of socialization of children and adolescents, however, is the school where there is a greater

¹ Antonia Penalva López, diplomada en educación social, licenciada en Pedagogía, Máster en investigación e innovación en educación infantil y educación primaria, Doctora en ciencias jurídicas, profesora en el departamento de didáctica y organización escolar de la facultad de educación, Universidad de Murcia.

number of possibilities of relationship with subjects of different ages, sex, ethnicity, beliefs, cultures, etc., and where attitudes, actions and images acquired in other social contexts are reproduced that can be counterproductive for coexistence (García, 2013). In this case, the school institution, like other social scenarios, is considered a source of conflicts, however, taking into account that its main function is the integral formation of citizens, it is necessary to visualize the conflict as the origin of an enrichment personal, and from a positive perspective. Sometimes, the negative perception of them, the lack of prevention and intervention initiatives result in levels of school violence that can lead to discrimination, social exclusion, school harassment, etc., situations that as in any socialization process, arise from the interaction and involvement of various subjects.

For this reason, this paper is presented, in which the different profiles of the subjects involved in this type of events are described. The analysis of the various profiles of school violence is proposed in order to show the need for greater knowledge about the existing reality in schools, which is precisely one of the objectives of this research. This could help identify and recognize attitudes and behaviors that alert against violent situations, establish an empathetic attitude with those involved, and promote prevention and immediate and effective intervention.

Key Words: School violence, profiles, aggressor, victim, spectator.

1. VIOLENCIA ESCOLAR.

Numerosos casos a nivel mundial han dado la voz de alarma para un fenómeno antiguo, “la violencia escolar”, que viene acrecentándose en las últimas décadas y que afecta al buen desarrollo de la convivencia en el sistema educativo. En España, este fenómeno ha existido siempre, quizás con la misma o mayor intensidad, pero con mayor visibilidad en este momento que vivimos, pues afecta a más sujetos y se ha incrementado la sensibilización respecto a él (Coronado, 2008). Desde hace años, no cesamos de ver y escuchar en los medios de comunicación y prensa escrita, publicaciones como éstas:

- Un nuevo caso de acoso escolar en el colegio Suizo de Madrid (La Razón, 2011).
- Una nueva muerte, tras acoso escolar, reabre el debate sobre el bullying (ABC, 2012).
- Fallece un menor tras intentar suicidarse por bullying (LNT, 2013)
- Al menos cuarenta colegios han sido juzgados ya en España por obviar casos de acoso escolar (20 minutos, 2013).
- Consternación por la muerte de una niña que sufría bullying (El mundo, 2014)
- España: Adolescente agrede brutalmente a compañero y publica el video (RPP Internacional, 2014).
- Una adolescente discapacitada se suicida tras sufrir acoso escolar (El país, 2015).

- Detenidos tres menores por acoso escolar en un instituto de pinto (El país, 2015).
- “”, un menor transexual de Barcelona que logró cambiar su DNI, se suicida por acoso (20 minutos, 2015).

Cuando hablamos de violencia escolar es inevitable asociar este fenómeno a la convivencia, puesto que la violencia no contribuye a una buena convivencia, y rompe el equilibrio de respeto, comprensión, disciplina democrática y resolución pacífica de los conflictos, que debe existir en la escuela y entre sus miembros. Pero ¿a qué nos referimos exactamente? Para definir lo que es y lo que supone para la convivencia, la violencia escolar, se tratará de utilizar la metodología del análisis informal del lenguaje, con el objetivo de facilitar una mayor clarificación e interpretación y así poder aportar unicidad y coherencia en el discurso educativo de una misma comunidad escolar, promover una mejora en la prevención y gestión de la violencia y favorecer las relaciones interpersonales y la convivencia escolar.

Según la RAE, la violencia es la cualidad de violento; la acción y efecto de violentar o violentarse; y la acción violenta, o contra el natural modo de proceder. Sin embargo, desde su etimología, violencia es un término que procede del latín “Violentia”, cualidad de “Violentus”. A su vez, “Violentus” viene de vis (fuerza) y del sufijo lentus, que posee un valor de continuidad, lo que le otorga el significado de “aquel que continuamente hace uso de la fuerza”. En este caso, el verbo proviene del adjetivo “violare” que significa “actuar violento, agredir”.

La violencia es todo lo contrario a la convivencia y se entiende como todas aquellas acciones que causan dolor físico o psíquico en los sujetos, o dañan objetos que se encuentran en un ámbito determinado (Hurrelman, 1990). Cuando hablamos de violencia, lo hacemos de un concepto multicausal, complejo y dinámico, que posee una serie de particularidades y características (Becerra et al., 2015). Es un fenómeno grupal y no conviene visualizarlo como algo que depende de las características individuales de los implicados. Conlleva un propósito o intención de ocasionar algún tipo de daño, de forma reiterada y sin ningún tipo de justificación, acción que se materializa y en la que generalmente siempre resulta alguien dañado. Por lo tanto, perjudica seriamente la convivencia.

Otra de sus características es el ocultamiento de las actitudes violentas, por parte del agresor y de las propias víctimas, lo que dificulta que en muchas ocasiones su identificación y por lo tanto su intervención (Campos, 2015). Existe además, un desequilibrio de poder entre agresor y víctima, donde siempre predomina el agresor sobre la víctima, y van destinadas principalmente contra sujetos que poseen menos recursos físicos o psicológicos (Cepeda et al., 2008).

Además, la violencia tiene muchas formas de expresión, y el bullying es tan solo una de sus múltiples modalidades. Según su naturaleza, la violencia, puede ser física, verbal, social y

psicológica, y según sus destinatarios y agentes implicados, podemos hablar de actitudes violentas de alumno a profesor, y de profesor a alumno, de alumno contra institución, de padres a docentes, etc. (Hernández, 2002, Fernández & Martín, 2005).

Una clasificación similar, fue recogida en el estudio llevado a cabo en 2006 por el Defensor Del Pueblo, donde se permite establecer una estimación de la incidencia de cada tipo de conducta violenta entre alumnos, siendo estas las más frecuentes, especialmente relacionadas con las agresiones verbales (hablar mal de otro compañero, sufrir insultos, recibir motes), la exclusión social entre educandos, las agresiones físicas directas (pegar a compañeros) e indirectas (esconder, sustraer o romper objetos personales y escolares, etc.) , las amenazas y el acoso sexual. Las actitudes violentas que aparecen en segundo lugar como las más habituales, son las agresiones de profesores a alumnos, como ridiculizar, tener manías e insultar. Por último, los datos mostrados en este estudio, reflejan que con cierta frecuencia, se producen agresiones de alumnos a profesores (Insultos, sembrar rumores dañinos, destrozarse enseres y la intimidar con amenazas).

Partiendo de estos datos ofrecidos por el Defensor del Pueblo y Unicef (2000-2007), Avilés (2003), Sánchez (2009), Serrano e Iborra (2005), Hernández (2004), se han recogido a modo de tabla los distintos tipos de agresiones o actitudes violentas, que se producen en nuestras instituciones escolares (Tabla 1.1).

Tabla 1.1.
Tipos de situaciones violentas en el contexto escolar.

Tipos de situaciones violentas en el contexto escolar:

| TIPO DE SITUACIONES VIOLENTAS | | EJEMPLOS DE CONDUCTAS | |
|-------------------------------|----------------------|-----------------------|---|
| ENTRE ALUMNOS | Agresión psicológica | Agresión social | <ul style="list-style-type: none">- Exclusión social- Ignorar- No dejar participar- Desprestigiar a la víctima |
| | | Agresión Verbal | <ul style="list-style-type: none">- Insultar- Burlas- Poner mote- Humillaciones- Hablar mal de otro o sembrar rumores dañinos |
| | | Agresión física | <ul style="list-style-type: none">- Física indirecta- Esconder cosas de la víctima- Romper cosas de la víctima- Robar cosas de la víctima. |
| | | | <ul style="list-style-type: none">- Físicas directa- Pegar (empujones, patadas...) |
| | | Coacción | <ul style="list-style-type: none">- Amenazar para meter miedo- Obligar a hacer cosas mediante amenazas.- Amenazar con armas |
| | | Acoso sexual | <ul style="list-style-type: none">- Acosar sexualmente con actos o comentarios. |
| | DE PROFESOR A | Agresiones verbales | <ul style="list-style-type: none">- Insultos- Sembrar rumores dañinos |

TODAS AFECTAN AL PROESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

TODAS AFECTAN AL PROESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

| | | | |
|----------------------|--|--|--|
| ALUMNO | Agresión física directas e indirecta | - Destrozos de enseres | |
| | Exclusión | - Tener manías - Ridiculizar | |
| | Coacción | - Intimidación con amenazas | |
| DE ALUMNO A PROFESOR | Agresión verbal | - Insultos - Sembrar rumores dañinos | |
| | Agresiones físicas directas e indirectas | - Destrozos de enseres - Robos | |
| | Coacción | - Intimidación con amenazas | |
| DE ALUMNO A CENTRO | Vandalismo | - Violencia dirigida a patrimonios con el propósito de provocar desperfectos o destrucción | |

Fuente: Elaboración propia basado en Defensor del pueblo- Unicef (2000-2007); Avilés (2003); Sánchez (2009); Serrano e Iborra (2005), Hernández (2004).

Como hemos podido observar, la violencia escolar en los últimos años, muestra niveles suficientemente elevados como para preocupar a la comunidad, lo que ha promovido un incremento en la sensibilización a nivel general para su prevención e intervención. Sin embargo, para que estos métodos de lucha contra la violencia sean eficaces, es necesario crear una cultura escolar que valore y practique una actitud antiviolenta, y que se revele ante la violencia; y una formación específica y permanente, que dé la posibilidad de conocer, identificar rápidamente y afrontar este tipo de situaciones que afectan y perjudican seriamente el buen estado de la convivencia.

2. PERFILES DE LOS AGENTES INVOLUCRADOS EN LA VIOLENCIA ESCOLAR.

En este apartado profundizaremos en los tipos y características de cada uno de los agentes implicados en realidades violentas, como el acoso escolar o *Bullying*, al que hacemos referencia cuando existe algún tipo de maltrato, en este caso en el contexto educativo, durante un periodo de tiempo continuado, de una o varias personas contra otras más débil, la cual se ve sometida en muchos casos a la sumisión. En este proceso generalmente encontramos varios sujetos implicados: el agresor y hostigador, la víctima y los espectadores (Collell & Escudé, 2006; Mazur, 2010). Otros autores apoyan esta clasificación, sin embargo consideran que en el proceso de acoso escolar pueden verse involucrados: *los cabecillas* (líderes del grupo); *los seguidores*; *los reforzadores*, que a pesar de no participar directamente, si apoyan la actitud del agresor; y *los intrusos*, que corresponden a los espectadores (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996).

Uno de los principales agentes involucrados en todo tipo de agresión, es el agresor, definido como "Victimario" y que presenta actitudes favorables en el despliegue de estrategias violentas (Subijana, 2007). Se identifica como uno de los menos populares entre sus compañeros, aunque cuentan con amigos que le siguen en su conducta violenta.

Los atributos personales que caracterizan a estos sujetos están relacionados con su tendencia a abusar de la fuerza, alto grado de impulsividad y bajo control de la ira, sus escasas habilidades sociales, el alto nivel de sesgos de hostilidad hacia las figuras de autoridad, la baja tolerancia a la frustración, sus dificultades para cumplir normas, sus malas relaciones con los adultos, y el bajo rendimiento y nivel de autocrítica, (problemas que se incrementan con la edad). Sin embargo, otros autores, aunque mantienen esta descripción, incluyen otras particularidades propias de estos sujetos, como la escasa capacidad empática y de no ser capaz de saber lo que siente la víctima ni de ponerse en el lugar de los demás, y la ausencia del sentimiento de culpabilidad que les lleva a emprender acciones fuera de los límites sin ningún control ni miramiento por la otra persona (Sevilla & Hernández, 2006), además, en casos en los que el agresor tiene trastornos de la personalidad suele obtener satisfacción a través del dolor de sus víctimas (Olweus, 2006).

Tomando como referencia esta descripción de los rasgos personales del agresor, Olweus (1998) se atreve a distinguir tres tipos de agresores:

- El agresor activo, quien ataca personalmente a la víctima, estableciendo relaciones directas con ella.
- El agresor social-indirecto, quien en ocasiones dirige a sus seguidores, induciéndoles a reproducir sus propios actos violentos.
- Los agresores pasivos, quienes participan como observadores, pero no actúan en la agresión.

En esta línea, Vera (2010), establece otro tipo de categorización:

- El agresor inteligente: El cual posee liderazgo y habilidades sociales, lo que le va a permitir que sus seguidores cumplan sus órdenes y encubran su actitud intimidatoria.
- El agresor poco inteligente: Posee muy poca confianza en sí mismo, y para demostrar su superioridad, ejecuta directamente el acoso contra la víctima. Esa actitud le lleva a conseguir su status dentro del grupo de iguales.

Otro de los agentes directamente implicados en el proceso de *Bullying* son la víctimas, a quienes van dirigidas las conductas violentas. Para Avilés (2003) y Mazur (2010) los rasgos de la personalidad que caracterizan a estos alumnos son los relacionados con su fuerte timidez y debilidad, por no conservar los instrumentos necesarios para protegerse ante agresiones, haciéndoles vulnerables, sensibles, temerosos, ansiosos, inseguros, pasivos, sumisos y tranquilos, además, de mostrar baja autoestima y síntomas depresivos. Apoyándose en las características personales de estos alumnos, algunos autores como Vera, 2010; Díaz-Aguado, Martínez Arias & Martín Seonane, 2004; Olweus, 1993; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999, Salmivalli et al, 1996; Schawartz, Dodge, Pettit & Bates, 1997; Smith et al, 2004) establecen

una clasificación de los tipos de víctimas que podemos encontrar en los procesos de acoso escolar:

- Víctima típica o pasiva: Reacciona con angustia, tensión, ansiedad y miedo ante conductas violentas, mostrándose vulnerable, y pronto comienza a inventar pretextos para no asistir a clase, llegando a desarrollar incluso un comportamiento agresivo con padres y profesores. Tiende al aislamiento y presenta escasa asertividad y dificultades de comunicación.
- Víctimas activa: Se trata de personas aisladas, que no gozan de gran popularidad en el grupo de iguales, hecho que junto con su victimización podrían ser el foco de su elección como víctimas de *Bullying*. Se caracterizan por su falta de concentración y su disponibilidad a reaccionar mediante conductas provocadoras.

Fernández (1998) en su clasificación también considera la víctima activa, aunque expone otros términos para referirse a los distintos tipos que pueden llegar a darse en estos procesos:

- Víctima-agresor: Son los menos populares entre los compañeros y suelen usar esta destreza como la más corriente para salir de las situaciones “tú me agredes, yo te agredo” (Ortega, 1994; Ortega & Mora-Merchán, 1997; Olweus, 1979; Smith & Sharp, 1994).
- Víctimas-provocadores: Son provocativos y participan activamente en las situaciones donde existen problemas de convivencia con el pretexto de llamar la atención de los espectadores (Stephenson & Smith, 1989).

Por último, encontramos a otros agentes implicados tanto directa como indirectamente en las acciones violentas que se producen en los centros escolares, hablamos de los espectadores, quienes ejercen un papel significativo pues ellos son el estímulo o inhibición del agresor, y por este motivo tienden a enfocar a estos sujetos como agentes preventivo (Trautmann, 2008). Tienen un aspecto común con los agresores: la negación del maltrato o acoso escolar, inhibiendo la ayuda e incluso fomentando la participación en los actos por parte del resto de compañeros (Subijana, 2007; Defensor del Pueblo, 1999).

Según Vera (2010) son agentes que pueden participar activa o pasivamente en el proceso del acoso o maltrato escolar, y en función al papel que desempeñan pueden distinguirse:

- El espectador cómplice: quien participa junto con el agresor en la intimidación y encubre la actitud y agresión.
- El espectador tolerante: El espectador que no participa en la agresión o maltrato pero es conocedor, la aprueba y encubre.

- El espectador neutro: Quienes son conscientes de la existencia de acoso, maltrato o agresión hacia compañeros, pero se mantienen al margen y en silencio. En muchos casos por miedo a sufrir represalias por el agresor.
- El espectador defensor: Aunque es poco común, es quien muestra una actitud de defensa hacia la víctima y pone en conocimiento del profesorado y del centro los hechos acontecidos.

Apoyándose en la postura que adquiere el espectador y las relaciones que desarrollan tanto con la víctima como con el agresor, García (2009) establece la siguiente clasificación: Compinches (Amigos cercanos y asistentes del agresor), reforzadores (si bien no agreden directamente, observan las agresiones y las aprueban e incitan), ajenos (se muestran como neutrales y no quieren implicarse, pero al callar están tolerando el *Bullying*) y defensores (pueden llegar a apoyar a la víctima del acoso).

En la siguiente tabla 1.2, se recogen las características de las víctimas, agresores y espectadores, con un doble objetivo: El de servir tanto a las familias como a los agentes de la comunidad educativa en la detección de cualquier posible indicador que informe sobre la posible existencia de situaciones o conductas de *Bullying* o acoso entre escolares, y el de conocer detalladamente las características y particularidades de la personalidad para identificar que rol adquiere cada uno de los implicados en este proceso y realizar una intervención más eficaz.

Tabla 1.2. Características de la víctima, agresor y espectador.

| AGRESOR | VICTIMA | ESPECTADOR |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Menos populares entre compañeros. • Tendencia a abusar de la fuerza. • Alto grado de impulsividad. • Bajo control de la ira. • Escasas Habilidades Sociales. • Baja tolerancia a la frustración. • Dificultades para el cumplimiento de normas. • Malas relaciones con adultos. • Bajo rendimiento. • Bajo nivel de autocrítica. • Escasa capacidad empática. • No pose sentimientos de culpabilidad. | <ul style="list-style-type: none"> • Timidez. • Debilidad. • Vulnerables • Sensibles. • Temerosos. • Inseguros. • Pasivos. • Tranquilos (A veces). • Baja autoestima. • Síntomas depresivos. • Inventan pretextos para no asistir a clase. • Escasa asertividad. • Dificultades de comunicación. • Conductas agresivas a padres y profesores (A veces). • Falta de concentración. | <p>Tendencia a presentar cuatro conductas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negación del maltrato. • Inhibición de ayuda. • Fomento de conductas agresivas. • Defensa hacia la víctima. |

Fuente: Elaboración propia basado en Collell & Escudé, 2006; Mazur, 2010; Subijana, 2007; García, 2009; Vera, 2010; Trautmann, 2008; Sevilla & Hernández, 2006; Olweus, 2006.

BIBLIOGRAFÍA

- Avilés, J. M. (2003). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado. Stee-Eilas. Bilbao*. Consultado el 12 de Octubre de 2015. Disponible en http://www.steeeilas.org/dok/arloak/lan_osasuna/gaiak/Bullying/bullyingCAST.pdf
- Becerra, S., Muñoz, F., & Riquelme, E. (2015). School Violence and School Coexistence Management: Unresolved Challenges. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 190, 156-163.
- Campos, J. C. C. (2015). El bullying en la escuela. *Revista de psicología*, 12(1), 329-346.
- Cepeda, E., Pacheco, P. N., García, L., & Piraquive, C. J. (2008). Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media. *Revista de Salud Pública*, 10(4), 517-528. <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v10n4/v10n4a02.pdf>
- Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia*. Noveduc Libros.
- Defensor del pueblo (2006). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria (1999-2006)*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo. Recuperado el 3 de septiembre de 2015 en http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido_1261583505460.html
- España: Adolescente agrede brutalmente a compañero y publica el video (2014, 7 de Marzo) RPP Internacional. Consultado el 12 de septiembre de 2015. Disponible en http://www.rpp.com.pe/2014-03-07-espana-adolescente-agrede-brutalmente-a-companera-y-publica-el-video-noticia_674964.html
- Fallece un menor tras intentar suicidarse por bullying (2013, 13 de Noviembre) Ine.es. Recuperado el 2 de septiembre de 2015, en <http://www.ine.es/sucesos/2012/11/13/fallece-menor-suicidarse-bullying/1326307.html>
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Ed. Narcea.
- Fernández, I., & Martín, E (2005). *Escuela sin violencia*. Alfaomega, Méjico.
- García, A (2009). El bullying: una relación destructiva. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (2009-03). Consultado el 23 de marzo de 2013. Disponible en www.eumed.net/rev/cccss/03/agg4.htm
- Hernández, M.A. (2002). Reflexiones sobre la educación en el siglo XXI. La agresividad en la escuela. Ponencia presentada al *Congreso Internacional virtual de Educación* (2002). Universidad de las Islas Baleares (ISBN: 84- 7632-744-7).
- Hernández, M.A. (2004). *Los conflictos escolares desde la perspectiva familiar* (Tesis doctoral) Universidad de Murcia, Murcia.
- Hurrelmann, K. (1990). Gewalt in der Schule [Violencia en la escuela]. En H. D. Schwind & J. Baumann (Eds.), *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und*

- Bekämpfung von Gewalt [Causas, prevención y control de la violencia. Análisis y sugerencias de la Comisión Gubernamental Independiente Para la Prevención y Lucha Contra la Violencia] (pp. 365-379). Berlin, Alemania: Duncker & Humblot
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention program. In: Pepler D, Rubin K (Eds): *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 411-448.
- Ortega, R; Mora, J.A., & Mora, J. (1995). Proyecto de investigación sobre intimidación y maltrato entre escolares. Cuestionario para profesores. Consultado el 2 de noviembre de 2011. Disponible en http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/intimidacion_02.pdf
- Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K. M. (1996). ¿How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22(2), 99-109.
- Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K. M. (1996). ¿How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22(2), 99-109.
- Sánchez, A. (2009). *Acoso Escolar y convivencia en las aulas. Manual de prevención e intervención*. Ed. Formación Alcalá. Jaén.
- Sánchez, A. (2009). *Acoso Escolar y convivencia en las aulas. Manual de prevención e intervención*. Ed. Formación Alcalá. Jaén.
- Serrano, A., & Iborra, I. (2005). *Informe Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Goaprint. 9.
- Smith, J.D., Schneider, H., Smith, P.K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of Whole-School Antibullying Program: A Synthesis of Evaluation Research. *School Psychology Review*, 33 (4), 547-560.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. *School bullying: Insights and perspectives*, 1-19.
- Un nuevo caso de acoso escolar en el colegio Suizo de Madrid (2001, 29 De Abril) La Razón. es. Consultado el 12 de septiembre de 2015. Disponible en http://www.larazon.es/3766-un-nuevo-caso-de-acoso-escolar-en-el-colegio-suizo-de-madrid-LLLA_RAZON_372539#.Ttt14HmVHR1nA99
- Una adolescente discapacitada se suicida tras sufrir acoso escolar (2015, 23 de Mayo) El país. Consultado el 12 de septiembre de 2015. Disponible en <http://politica.elpais.com/politica/2015/0>
- Una nueva muerte, tras acoso escolar, reabre el debate sobre el bullying. (2012, 14 de Noviembre) ABC. Consultado el 12 de septiembre de 2015. Disponible en <http://www.abc.es/20121114/espana/abci-acoso-ciudad-real-201211131559.html>

CYBERBULLYING ENTRE ESTUDIANTES DE E.S.O.

María José Benítez Jiménez (Universidad de Málaga)

mjbenitez@uma.es¹

RESUMEN

En este estudio se aborda el análisis del ciberbullying entre estudiantes de ESO a través de un estudio exploratorio descriptivo que nos permite acercarnos al fenómeno. Se incorpora en la investigación información sobre hábitos de consumo de nuevas tecnologías de los estudiantes y la prevalencia de victimización que en ocasiones es provocada por compañeros de clase.

La muestra se compone de 88 alumnos de un colegio de Málaga capital y es equilibrada en cuanto a género (52'3% chicos y 47'7% chicas), así como en cuanto a curso (34'1% de 1º ESO, 35'2% de 2º ESO, y 30'7% de 3º ESO). En este estudio, el porcentaje obtenido de víctimas de cyberbullying asciende al 21'6%, mayoritariamente a través del whatsapp, y son cometidos muchas veces por compañeros de clase, de otras clases o de otros cursos.

Palabras clave: ciberbullying, victimización, clase, compañeros, nuevas tecnologías.

ABSTRACT

This study addresses the analysis of cyberbullying among ESO students through an exploratory descriptive study that allows us to approach the phenomenon. Information about consumption habits of new student technologies and the prevalence of victimization that is sometimes caused by classmates is incorporated into the research.

The sample is composed of 88 students from a school in the capital city of Málaga and is gender balanced (52'3% boys and 47'7% girls), as well as in terms of course (34'1% of 1º ESO, 35 '2% of 2º ESO, and 30'7% of 3º ESO). In this study, the percentage obtained from victims of cyberbullying amounts to 21.6%, mostly through whatsapp, and are often committed by classmates, other classes or other courses.

Key Words: cyberbullying, victimization, class, partners, new technologies.

1 INTRODUCCIÓN

En este estudio se aborda el análisis del ciberbullying entre estudiantes de ESO a través de un estudio exploratorio descriptivo que nos permite acercarnos a este fenómeno en el que se materializa un desequilibrio de poder (Olweus, 1993:15). Se incorpora en la investigación

¹ Profesora Doctora del Departamento de Derecho Público de la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga. Profesora investigadora del Instituto andaluz interuniversitario de Criminología de la Universidad de Málaga.

información sobre hábitos de consumo de nuevas tecnologías de los estudiantes y la prevalencia de victimización que en ocasiones es provocada por compañeros de clase.

La muestra se compone de 88 alumnos de un colegio de Málaga capital y es equilibrada en cuanto a género (52'3% chicos y 47'7% chicas), así como en cuanto a curso (34'1% de 1º ESO, 35'2% de 2º ESO, y 30'7% de 3º ESO). En este estudio, el porcentaje obtenido de víctimas de cyberbullying asciende al 21'6%, mayoritariamente a través del whatsapp, y son cometidos muchas veces por compañeros de clase, de otras clases o de otros cursos.

2. OBJETIVOS

Los objetivos del presente estudio exploratorio son:

Conocer hábitos de consumo de nuevas tecnologías en estudiantes de ESO.

Conocer prevalencia de victimización en cyberbullying entre estudiantes de ESO y las actuaciones realizadas por las víctimas.

Analizar en qué medida los estudiantes son acosados a través de las nuevas tecnologías por compañeros de clase o del centro

3. METODOLOGÍA

3.1. Muestra

La muestra del estudio es de 88 alumnos de un colegio de Málaga capital, con una población equilibrada en cuanto a género (52'3% chicos y 47'7% chicas), así como en cuanto a curso (34'1% de 1º ESO, 35'2% de 2º ESO, y 30'7% de 3º ESO), y está compuesta por jóvenes entre 12 y 16 años, siendo 13 años la edad más común (37'5%).

2.2. Instrumento de medida

Para realizar este estudio se ha empleado un cuestionario elaborado en el Instituto de Criminología de Málaga y que consta de 31 preguntas, de las cuales algunas son de respuesta múltiple y otras de respuesta única.

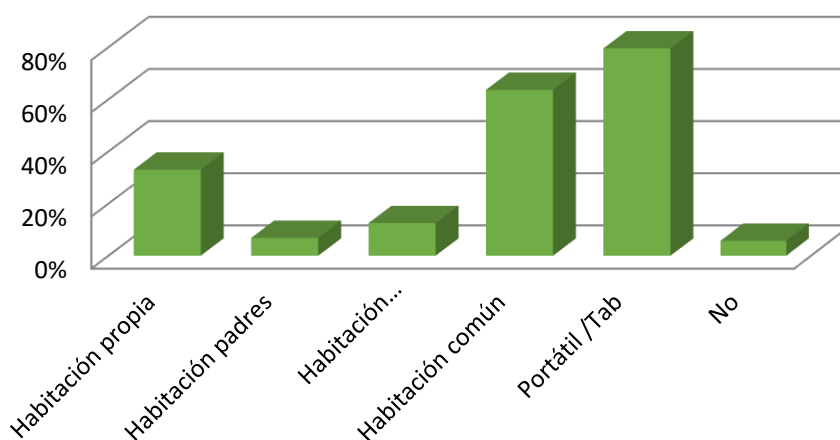
2.3. Trabajo de campo

Tras solicitar los permisos necesarios se procedió al pase del cuestionario facilitando los ejemplares al colegio y realizando previamente un estudio piloto para valorar el funcionamiento del instrumento.

4. RESULTADOS

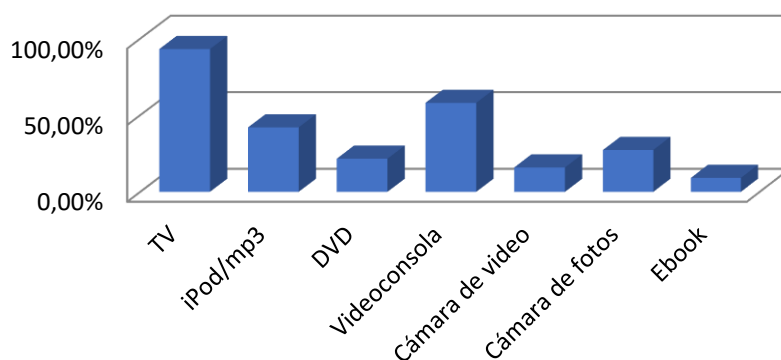
Respecto a hábitos de consumo, de esos 88 alumnos hay que destacar que un 79'5% tiene un portátil o tablet (iPad) en casa con el que tiene acceso a Internet, seguido de un 63'6% que tiene un ordenador en una zona común de la casa (*gráfico 1*).

Gráfico 1. ¿Tienes ordenador con acceso a Internet en tu casa? Pregunta con respuesta múltiple (%)



Un 85'2% tiene móvil con internet 4G que puede usar en cualquier lugar, un 11'4% tiene móvil con el que solo accede a internet mediante WiFi, y un 3'4% no tiene móvil. Además de estas tecnologías, que suelen ser las más habituales para tener conexión a Internet, también suelen acceder a éste desde la televisión (93'2%) y desde la videoconsola (58%) (Gráfico 2).

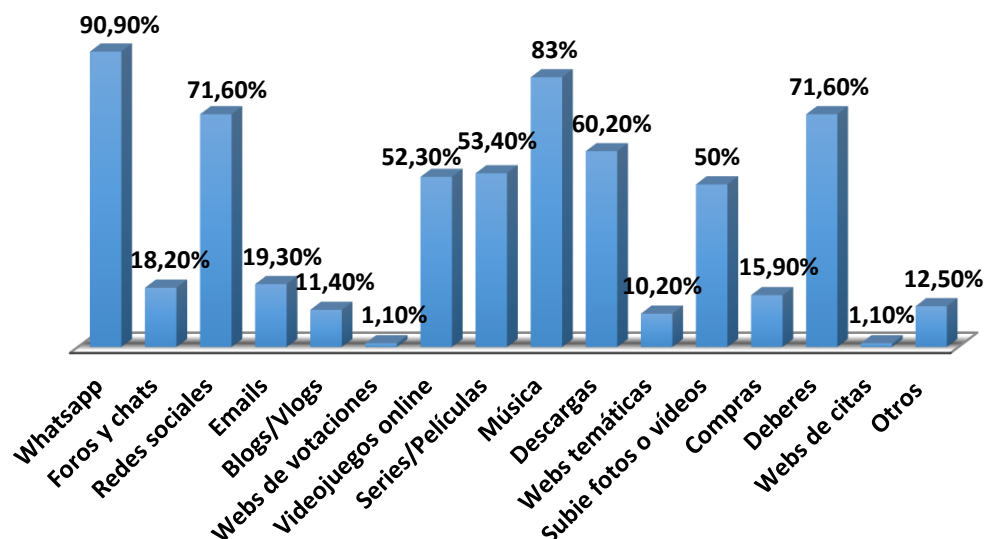
Gráfico 2: Aparte del ordenador/tablet/móvil, ¿cuáles de los siguientes dispositivos utilizas con frecuencia? Pregunta con respuesta múltiple (%)



Aun así, es interesante destacar que en un 70'5% de los casos, los jóvenes se conectan con el WiFi de su casa por lo que sería interesante aplicar medidas de seguridad en el hogar.

Los jóvenes, usan Internet hoy en día para cualquier cosa, ya sea buscar información para realizar sus deberes escolares (71'6%), para hablar a través de mensajería instantánea (90'9% por Whastapp), para escuchar música (83%), también para navegar por redes sociales (71'6%), entre otras actividades (Cánovas, 2014: 9-10) (Gráfico 3).

Gráfico 3: ¿Cuáles de las siguientes actividades sueles hacer cuando tienes acceso a Internet? Pregunta con respuesta múltiple (%)

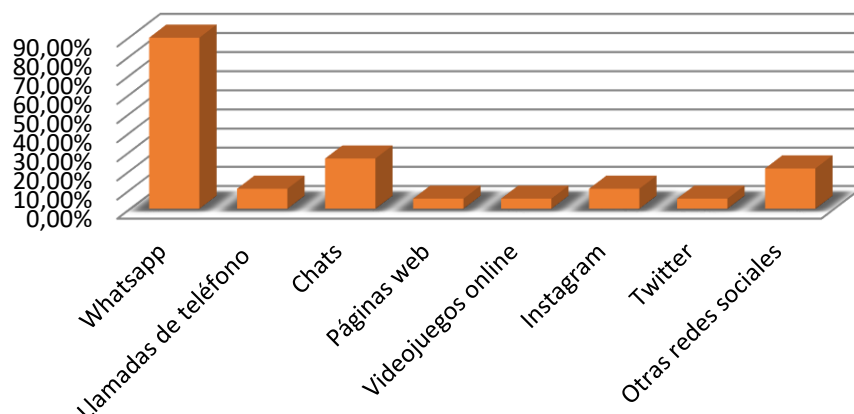


Por otro lado, según nuestra encuesta, un 50% de jóvenes pasan entre 2 y 5 horas conectados a Internet al día y un 21'6% lo pasa menos de 2 horas.

A la hora de hablar de víctimas de cyberbullying en la muestra, un 21'6% (n=19), ha admitido haber sufrido este tipo de acoso. El 36,8% (n=7) de las víctimas lo sufrieron a los 12 años, el 21% (n=4) a los 13 años, el 15,7% (n=3) a los 11 años y el resto a los 14 años.

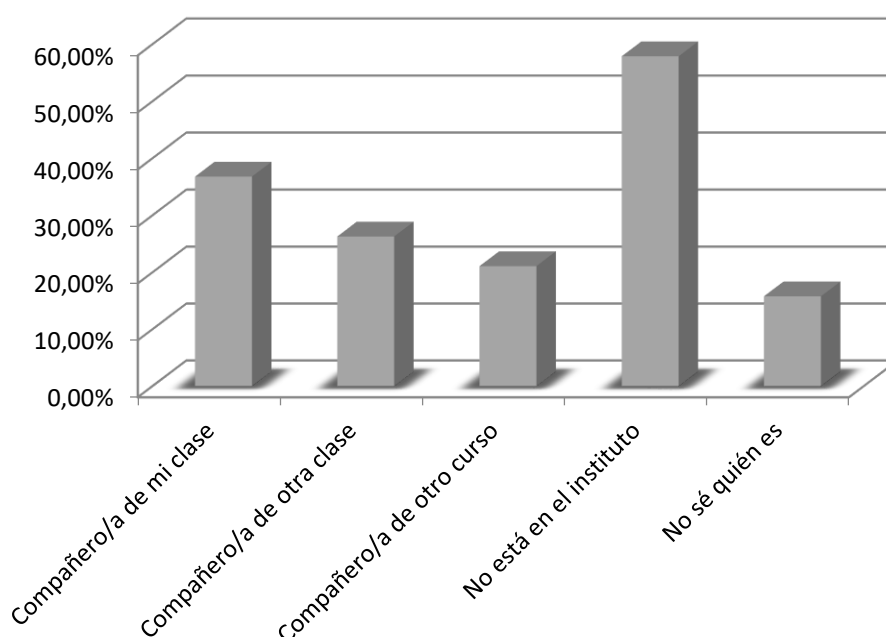
De esos 19 alumnos, el 63,1% (n=12) de ellos han sufrido burlas, insultos o nombres hirientes. También el 42,1% (n=8) de ellos han sido víctimas de mentiras o rumores, y el 36,8 (n=7) han sufrido ser ignoradas o apartadas de un grupo. Por último, el 47,3% (n=9) de los jóvenes han sufrido amenazas. De las 19 víctimas, el 47,3% (n=8) eran chicos y el 52,7% (n=11) eran chicas. Este hecho se comete a través de las nuevas tecnologías, sobre las cuales los jóvenes están al día. El 89,4% (n=17) de los estudiantes han sufrido el cyberbullying a través de Whatsapp, una aplicación de móvil de mensajería instantánea. Debemos otorgar a estas conductas la relevancia que merecen (Garmendia et al, 2011:45 y ss). (Gráfico 4).

Gráfico 4: ¿A través de qué medios has experimentado cyberbullying? Pregunta de respuesta múltiple (%)



Con relación a la persona ciberacosadora, decir que el 84% (n=16) de los alumnos sabían quién era, y el 57% (n=11) afirma que no pertenecía al colegio. Puede observarse en el Gráfico 5 que un elevado porcentaje de ciberacoso procede de compañeros de clase o del centro, siendo esto lógico si tenemos en cuenta algunas teorías que así lo avalan (Tarinkulu, 2014:600). El 44,4% de los alumnos ciberacosados admite que el acosador era solo un chico, un 38'9% admite que era solo una chica, y solo un 27'8% afirma que era un grupo de chicos y chicas.

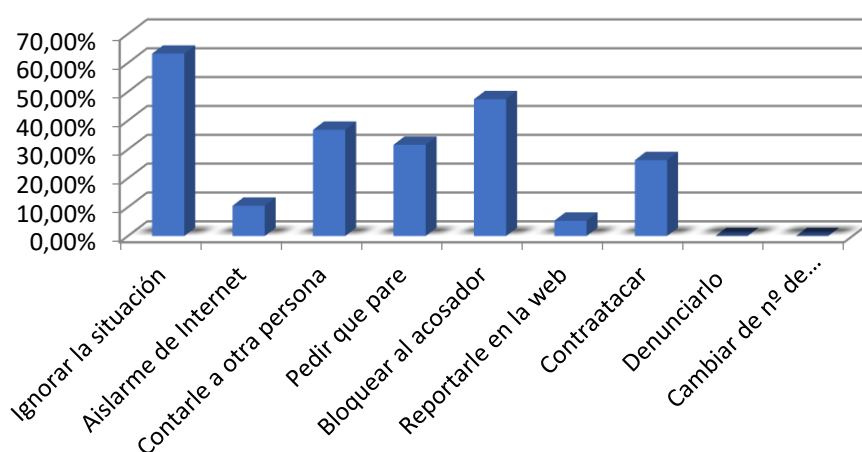
Gráfico 5: ¿Puedes decirnos quién te hizo Cyberbullying? Pregunta con respuesta múltiple (%)



En lo que respecta a cómo actúan los jóvenes ante situaciones de victimización, indicar que todos los estudiantes que fueron víctimas decidieron no denunciar lo que estaba sucediendo aunque

el 36,8% (n=7) se lo contaron a otra persona. Un 63'2% decidieron ignorar la situación y un 47,4% bloquearon al acosador (*Gráfico 6*). Dejando de lado a los que decidieron contarlo, nos centramos en los 12 jóvenes que no se lo contaron a nadie y el porqué. Entre las razones propuestas, destacan el miedo a que la situación empeorase (33'3%) y los sentimientos de vergüenza (33'3%), seguidos de la convicción de que no se haría nada aun contándolo (25%) y la decisión de resolverlo por uno mismo (25%). El 16'7% tenía miedo a que los padres le quitasen el móvil u ordenador.

Gráfico 6. ¿Qué hiciste ante la situación de Cyberbullying? Pregunta con respuesta múltiple (%)



5. CONCLUSIONES

Del análisis muestral se puede deducir que la mayoría de jóvenes desde los 12 años utilizan el teléfono móvil y no solamente para realizar llamadas, sino que además, tienen cuenta en diferentes redes sociales, o descargan música, entre otras actividades.

De los alumnos de la muestra el 21,6% han admitido sufrir algunas de las conductas de victimización en cyberbullying, siendo mayoritariamente la mensajería instantánea el método utilizado. El whatsapp es una aplicación de mensajería gratuita utilizada con habitualidad por los jóvenes, sobre todo, para el contacto con amigos y círculos cercanos como compañeros de clase. De hecho casi la mitad de las víctimas lo fueron por compañeros de clase y del centro.

Los jóvenes siguen sin conocer del todo el riesgo que corren a través de las nuevas tecnologías. Son claros a la hora de contestar sobre qué harían si un amigo o amiga sufriese cyberbullying, pero cuando son víctimas reales de cyberbullying, la contestación normal es que no lo cuentan por vergüenza o miedo a que los padres les quiten el teléfono, o incluso ignoran la situación porque piensan que no se trata de nada grave.

Sería fundamental detectar y prevenir este tipo de conductas que, como se pone de manifiesto, en muchas ocasiones son realizadas por compañeros, con independencia de que sean llevadas a cabo dentro o fuera de las aulas.

6. BIBLIOGRAFÍA

CÁNOVAS, G., GARCÍA DE PABLO, A., SAN ATILANO, A.O., FERRER, I.A. (2014). *Menores de Edad y Conectividad Móvil en España: Tablets y Smartphones*. Centro de Seguridad en Internet para los Menores en España: PROTÉGELES. Págs. 9 – 10; 22. Informe disponible en el sitio web de Safer Internet Day www.diainternetsegura.es

GARMENDIA, M., GARITAONANDIA, C., MARTÍNEZ, G., CASADO, M.A. (2011). *Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo*. Universidad del País Vasco, Bilbao: *Eu Kids Online*.

OLWEUS, D. (1993) *Bullying at School: What we know and what we can do*. Ed. Blackwell Publishing. Maiden, EE.UU.

TARINKULU, T. (2014). "Cyberbullying from the perspective of choice theory". *Academic Journals*, 9, 18.

EN BUSCA DE LA INTEGRACIÓN CURRICULAR A TRAVÉS DEL RAP

Laura Tojeiro Pérez¹

laura.tojeiro@usc.es

Carol Gillanders²

carol.gillanders@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

Este trabajo refleja, a través de una experiencia práctica de intervención en el aula, las posibilidades que el rap ofrece como recurso para la integración curricular. El proyecto realizado con alumnado del Grado de Maestro/a en Educación Primaria consistió en elaborar un rap de temática ambiental, relacionado con los valores trabajados durante el Día de la Tierra, empleando la música como recurso didáctico para la concienciación social. La actividad afecta diferentes planos educativos. A nivel tecnológico, se acerca al alumnado al uso de las TIC, a través del programa Audacity y de la creación de códigos QR. A nivel expresivo, se brinda un espacio para la creación de textos y la composición. A nivel musical, se fomenta el empleo del rap como herramienta pedagógica, al tiempo que el alumnado adquiere confianza y se familiariza con el uso de recursos musicales. A nivel social, se asegura su colaboración e implicación en un proyecto de concienciación ambiental. En definitiva, se busca la integración de distintas áreas del currículo, orientándolas hacia un resultado creativo, original, socializador, como lo constituye la composición musical de rap.

Palabras clave: rap – integración curricular – interdisciplinariedad – concienciación ambiental - proyectos

Abstract

This paper reports, through a practical experience in the classroom, the possibilities rap offers as a resource for curricular integration. The project was undertaken with students of the Degree in Teacher Training in Primary Education, and was aimed at the creation of a rap of an environmental nature linked to the values related to the celebration of Earth Day, using music as a didactic resource for raising social awareness. The activity encompassed different educational levels. At a technological level, it provides students opportunities to use ICT, through the use of Audacity and the creation of QR Codes. At a communication level, it offers an opportunity to create texts and compositions. At a musical level, it promotes the use of rap as a pedagogical tool and, at the same time, students can acquire confidence and get familiar with the use of musical resources. At a social level it guarantees students' collaboration and involvement in a consciousness-raising environmental project. In short, by means of a musical composition we seek for the integration of different areas of the curriculum, aiming at a creative and original product.

Key words: rap – curricular integration – interdisciplinarity – environmental awareness – projects

¹ Investigadora predoctoral en el Área de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Santiago de Compostela. Licenciada en Biología y con un Máster en Educación Musical, su proyecto de investigación combina ambas áreas de experiencia en torno a la concienciación ambiental.

² Profesora del Área de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Santiago de Compostela desde el año 2000. ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7122-5416>

1. INTRODUCCIÓN

El rap es un estilo musical surgido dentro de la música afro-americana de finales de la década de 1970 en el que se recitan palabras sobre un ritmo base (Rutherford-Johnson, 2013). Forma parte de la cultura del *Hip-hop* que “también engloba el graffiti y el break dancing, y la actitud y vestimenta de las personas que suscriben la forma de vida y tradiciones de esta subcultura” (Rhodes, 1993:1).

En la década de los noventa algunos profesores lo incluyeron en su práctica puesto que encontraban que era “una herramienta efectiva para la enseñanza cuando se utiliza para promover la autoestima de jóvenes negros” (Tabb Powell, 1991:257). La identificación con determinados grupos musicales forma parte de la construcción personal de los adolescentes y del sentido de pertenencia a un grupo. Como señala Mueller (2002) los estudios existentes hablan de “la idea de la necesidad de los individuos de pertenecer a contextos culturales y de separarse de otros a fin de definir sus identidades” (p.597). En este sentido, es interesante notar que “la actividad musical comunitaria no es un mero reflejo de esa agradable sensación de unidad, sino que la crea de forma activa” (Mithen, 2007:306).

También encontramos experiencias de utilización del rap para el aprendizaje de un idioma extranjero como el estudio de caso presentado por Hamoud (2015) o la propuesta didáctica de Palacios Larrosa (2009), para el aprendizaje de la poesía (McDonald, 2016), y de su incorporación en el primer ciclo de educación infantil y primaria. Broughton (2016) afirma que puede integrarse en el aula de infantil para que los niños/as hablen de sus emociones o sentimientos, compartan sus ideas sobre un determinado tema o desarrollen el lenguaje, entre otros, creando espacios para la escucha de diferentes raps y posteriormente inventando nuevas letras sobre las bases escuchadas.

En la actualidad hay varios YouTubers que se dedican a hablar de videojuegos como *Minecraft*, *Super Mario Kart* o *Pokémon*, por citar algunos ejemplos, que son vistos por niños/as de diferentes edades, e incluyen canciones o raps de videojuegos y/u otros YouTubers y muchos niños/as de primaria están familiarizados con este estilo mostrando cierta facilidad en el recitado característico del rapeado. Nosotros proponemos explotar esta habilidad presentando al alumnado del Grado de Maestro/a en Educación Primaria en la materia obligatoria de *Música en la Educación Primaria*, recursos para la integración de la música en otras áreas del currículo. En su tesis doctoral sobre la formación musical de los futuros maestros/as de educación primaria, Rosa Napal (2015) señala las carencias que se detectan en relación a ésta:

Tanto los datos recogidos desde el cuestionario, como los que aportaron las profesoras participantes en la entrevista, coinciden en el bajo nivel de conocimientos musicales previos que presenta el alumnado de Grado en Educación Primaria al enfrentarse a la asignatura correspondiente a la expresión musical. Es una realidad que evidencia la existencia de problemas de índole general en cuanto a la educación musical en las etapas educativas pre-universitarias. (p.312).

En nuestra experiencia, un cuatrimestre de clase en el grado no permite subsanar estas carencias y, por este motivo durante este curso hemos explorado las posibilidades que ofrece la música a los futuros maestros/as a través de la implementación de proyectos en el aula que no requieren de conocimientos de lecto-escritura musical. Combinando el rap con las TIC, el alumnado del Grado de Maestro/a en Educación Primaria puede descubrir el potencial de este género musical como una herramienta creativa e interdisciplinar de fácil aplicación en el aula.

2. LA MÚSICA COMO VEHÍCULO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

Si bien es cierto que con la implantación de la LOGSE (1990) se creó la titulación del maestro/a especialista en educación musical en España, y en la actualidad contamos con una titulación de maestro/a generalista con mención en educación musical, en estos momentos “el perfil del Maestro Generalista ha vuelto a ocupar un papel fundamental, mientras que las antiguas especialidades han perdido peso específico pasando a denominarse menciones cualificadoras. Esto ha supuesto una drástica reducción de créditos ECTS relacionados con la formación musical” (López García, Madrid Vivar y De Moya Martínez, 2017:437). El informe realizado por la Comisión Europea sobre la educación artística y cultural en Europa señala que “En primaria, la educación artística la imparten, principalmente, docentes generalistas, es decir, docentes que imparten todas o la mayoría de las materias del currículo” (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2009:16). La drástica reducción de materias para la formación musical en el horario lectivo de los estudios universitarios así como la escasa presencia en el currículum escolar, puede hacernos pensar que hemos tomado la misma dirección en políticas artísticas en el estado español. En este mismo informe, se apunta que

La educación artística está sometida a una presión cada vez más fuerte para que cumpla una diversidad de objetivos, además de la enseñanza de las artes propiamente dicha. Los sistemas educativos reconocen cada vez más la importancia de desarrollar la creatividad de los niños y de contribuir a la educación cultural, pero no siempre está claro cuál se espera que sea la contribución de las artes, ni como materias individuales, ni en interacción con otras áreas del currículo. (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2009:10).

El debate sobre el uso de la música para promover el aprendizaje en otras áreas del currículo no es nuevo (Goldberg y Scott-Kassner, 2002). Las conexiones entre el aprendizaje musical y su impacto en el desarrollo cognitivo de las personas o los beneficios de su práctica han sido ampliamente estudiados (Bresler, 2002). Según Schellenberg (2008) “Los hallazgos disponibles revelan asociaciones pequeñas pero fiables y consistentes entre tomar clases de música y las habilidades intelectuales” (p.129). Para Hallam (2015)

Éstos incluyen aquellos relacionados a:

- La percepción auditiva, que a su vez apoya el desarrollo del lenguaje y las habilidades de alfabetización;
- mejores habilidades verbales y de memoria visual;
- el razonamiento espacial que contribuye a algunos elementos de la matemática y constituye parte de la inteligencia que se mide;
- el funcionamiento ejecutivo que está implicado en la inteligencia y en el aprendizaje académico más general;
- la autorregulación que está implicada en todas las formas de aprendizaje que requieren una práctica a largo plazo;
- la creatividad, particularmente cuando las actividades musicales son en sí mismas creativas; y
- logros académicos. (p. 103).

Creemos que se debe explorar con los futuros docentes las posibilidades de interacción de la música con las otras áreas del currículo de las que ellos/as se harán cargo como maestros generalistas. Como afirman Pound y Harrison (2003)

En contextos grupales, los enfoques transversales permiten a los niños/as realizar conexiones entre las diferentes áreas del aprendizaje y la música juega un rol importante en apoyar este proceso. Además de aprender a hacer música y aprender sobre música, los niños/as pueden aprender a través de la música. (p.69).

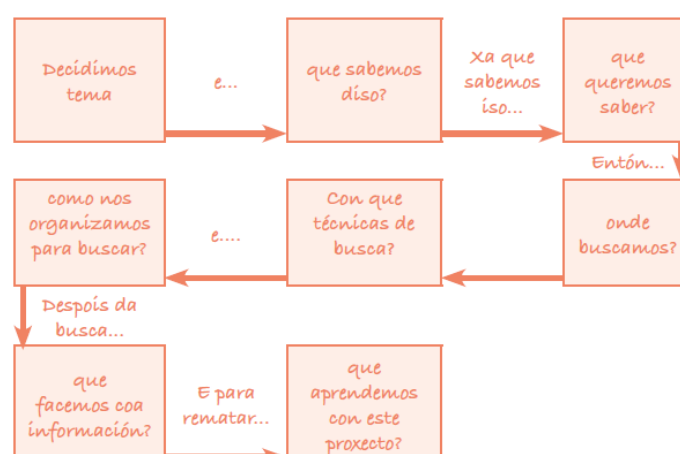
En su revisión sobre los estudios realizados en torno al impacto de la educación musical en otras habilidades, Rauscher (2009) afirma que “la reforma curricular podría tener como objetivo el desarrollo de límites más permeables entre disciplinas, para facilitar la transferencia espontánea de habilidades y conocimientos” (p.251). Carrillo, Viladot y Pérez-Moreno (2017) señalan que es necesario tener en cuenta las investigaciones sobre la dimensión social de la educación musical ya que éstas pueden “dar pistas sobre la orientación que debería seguir la educación musical cursada en la enseñanza obligatoria para tener un impacto real sobre la sociedad” (p. 72).

Una vez expuesto lo anterior, queremos manifestar que compartimos la afirmación de Flohr y Hodges (2006) de que es necesario “no exagerar ni enfatizar los efectos no-musicales de la influencia de la música en el desarrollo cerebral (...) La importancia expresiva de la música no necesita de efectos no-musicales para justificar la educación musical” (p.29).

3. LOS PROYECTOS DE TRABAJO EN EL AULA DE MÚSICA

Si echamos un vistazo a la evolución de la pedagogía musical desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad, vemos que las opciones metodológicas disponibles para el profesorado son muy variadas. En estos momentos no sólo contamos con las grandes propuestas de educación musical de Dalcroze, Willems, Kodály, Orff, Schaffer, por mencionar las más universales, sino que también hay otras experiencias a tener en cuenta como el aprendizaje informal que presenta de forma detallada Lucy Green (2007) o el trabajo por proyectos. Este último tiene un amplio recorrido dado que nos estamos remontando hasta Kilpatrick (1871-1965) y Dewey (1859-1952). Por ejemplo, en estos momentos el aprendizaje basado en proyectos es promovido por la Comisión Europea en su proyecto eTwinning con el fin de ayudar a la transformación de la educación. Es definido por Arias Correa et al. (2009) como “una estrategia metodológica integradora que parte de la necesidad de adecuar la enseñanza a las necesidades e intereses del alumnado y a las necesidades educativas” (p.14). El alumnado diseña, planifica y ejecuta un proyecto “que produce un resultado que puede ser exhibido públicamente, tal como un producto, publicación o presentación” (Patton, 2012:13). A continuación presentamos unas orientaciones para implementar un proyecto:

Fig. 1. Posible esquema de un proyecto



Fuente: Arias Correa et al (2009:24)

Teniendo en cuenta que “Independientemente del modelo que se adopte, la inclusión en ITE [formación inicial del profesorado] de algunos componentes clave [contenido, teoría y práctica],

es muy importante para que los docentes tengan todo lo necesario para hacer su trabajo” (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015:39), hemos organizado las actividades para que el alumnado pueda implementar sus proyectos en un contexto real. Por ello, intentamos ofrecer espacios fuera de las aulas universitarias. En este curso, contamos con el colegio anexo a la Facultad para que los estudiantes universitarios de 3º pudieran implementar un proyecto obligatorio y tener una experiencia “real” y de primera mano más allá del período de prácticas. Por este motivo, se buscaron nexos de unión entre la música y otras áreas del currículo, escogiéndose la naturaleza como punto de partida. También buscamos las celebraciones importantes fijadas en el calendario internacional que pudiesen abordarse desde la música y estuvieran relacionadas con la naturaleza. Entre ellas figuran el 12 de Abril, *Día Mundial de la contaminación acústica*; el 22 de Abril, *Día de la Tierra*; el último miércoles de Abril que es, desde el año 1996, el *Día Internacional de Concienciación sobre el Ruido*; etc.

4. IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

La asignatura *Música en la Educación Primaria* se imparte en el segundo semestre y por ello se propuso a los estudiantes diseñar un proyecto para celebrar el *Día de la Tierra* (22 de abril) a fin de fomentar la concienciación ambiental del alumnado de primaria a través de actividades musicales (buscando unir música-naturaleza). Después de acordar con la profesora de música del colegio (el colegio anexo a la Facultad) los días en los que el alumnado podría dar clase, se organizaron los diferentes grupos de trabajo. El rap fue elaborado por cada grupo de alumnos/as de forma autónoma, siguiendo las siguientes etapas: elaboración de la letra, composición o selección de la base, grabación de la composición, difusión a través de la nube y presentación en la facultad. Este proceso pone de manifiesto el carácter integrador de este proyecto, puesto que el rap actúa como disparador educativo de las distintas disciplinas implicadas.

4.1. El trabajo en grupo

Al ser la materia *Música en la Educación Primaria* una materia obligatoria, la matrícula es muy numerosa. Son necesarios dos grupos expositivos y cinco grupos interactivos (si bien es cierto que para el próximo curso se ha atendido nuestra petición de considerarlos como grupos de laboratorio, con la consiguiente reducción de alumnado por grupo). El reparto de grupo se realizó de la siguiente forma: 1º A y 4º A a cargo del grupo de seminario 05; 1º B y 2º A, del grupo 01; 2º B y 5º B, del grupo 03; 3º A y 6º A, del grupo 04; y por último, 6ºB, 3ºB y 5ºA del grupo 02.

Tabla 1. Reparto de horarios

| HORAS | HORARIO | LUNES | MARTES | MIÉRCOLES | JUEVES | VIERNES |
|----------------|-------------|-------|--------|-----------|--------|---------|
| 1ª | 9:30-10:25 | 6ºA | | 6ºB | | 2ºA |
| 2ª | 10:25-11:10 | | | 5ºB | | |
| 3ª | 11:10-11:55 | 4ºB | 5ºA | 3ºB | | |
| RECREO/LECTURA | 11:55-12:55 | | | | | |
| 4ª | 12:55-13:40 | | 2ºB | 4ºA | 3ºA | 1ºB |
| 5ª | 13:40-14:30 | | | | | 1ºA |

Fuente: Laura Tojeiro (2017).

Después de que una de las profesoras realizara una presentación sobre la temática y sobre ejemplos de aplicación de la misma, el alumnado universitario dispuso de dos semanas para el diseño y preparación de la intervención en la escuela. Dado que se trata de un alumnado que,

en su mayoría, carecía de formación musical específica, se procuró plantear un cronograma que asegurase la correcta construcción del conocimiento en torno a la temática del proyecto. De este modo, la primera semana estuvo destinada a realizar una lluvia de ideas sobre cómo abordar el *Día de la Tierra* desde la materia de Música, de modo que fuesen los propios alumnos/as de la universidad quienes propusiesen actividades diversas y creativas, con las que se sintiesen seguros y capacitados para poder llevar el proyecto a un aula real. Con ello, se aseguró que todos los grupos trabajasen la temática desde su propia experiencia y su propio conocimiento, y de este modo partiesen de una base de confianza hacia sus propias capacidades musicales, eliminando prejuicios y abriendo el amplio abanico de recursos musicales en función de sus gustos y preferencias.

Una vez planteada la lluvia de ideas, la segunda semana se dedicó a la preparación y organización de la intervención en la escuela. Para ello, se asignaron los grupos de trabajo previamente descritos, adaptando los niveles de actuación en función de las preferencias del alumnado universitario. Para planificar el proyecto educativo, se pidió a cada grupo que escogiese las tres actividades que le habían resultado más atractivas, junto con una actividad “comodín”, y las enlazasen de forma consensuada para darle continuidad a la sesión de intervención en el centro educativo, que debía durar 50 minutos. Además, se pidió que adaptasen las distintas actividades a las edades del alumnado destinatario, de modo que, partiendo de las mismas ideas globales, cada grupo consiguió elaborar su propio proyecto de forma original y diferente. Una vez organizado el cronograma de actuación, a lo largo de esta sesión también se preparó todo el material necesario para la intervención en el centro, de modo que fueron los propios alumnos/as universitarios quienes se implicaron en la búsqueda y recolección de material para la experiencia. Del mismo modo, cada grupo se encargó también de elaborar una circular explicativa del proyecto para las familias, a entregar el día de la intervención. Dada la gran cantidad de tareas a realizar, el trabajo cooperativo dentro del grupo fue esencial para garantizar la correcta organización y diseño del proyecto.

Las actividades musicales planificadas para el día de la intervención giraron en torno al cuidado de nuestro planeta, con motivo del *Día de la Tierra*. Dentro de esta gran temática global, cada grupo se centró en distintos aspectos específicos de la concienciación ambiental. A modo de ejemplo, hubieron grupos que se centraron en la temática de la contaminación acústica, otros lo hicieron en torno a los animales y la música, otros en torno a la polución de las playas o la deforestación, y otros proyectaron abordaron la problemática de manera más local, trabajando los principales problemas ambientales que afectan al territorio gallego. Además, a petición de la escuela, todos los grupos llevaron a cabo una actividad relacionada con la elaboración de instrumentos con materiales reciclados, puesto que se trata de un bloque temático incluido dentro del currículum oficial que, por motivos de temporalización, nunca se consigue abordar en el centro. En este caso, se realizó a través de la construcción de ‘cotidiáfonos’, término acuñado por Judith Akosckhy quien los define como “instrumentos sonoros realizados con objetos y materiales de uso cotidiano, de sencilla e innecesaria factura específica, que producen sonido mediante simples mecanismos de excitación (1988:7). En el blog <http://musicaetnatura.blogspot.com.es/> se encuentran detalladas las distintas actividades desarrolladas en cada una de las sesiones.

Fig 2. Blog del proyecto



Fuente: Laura Tojeiro (2017).

Una vez finalizada la experiencia en el centro escolar, se pidió al alumnado universitario que preparara una exposición para compartir su experiencia y las actividades trabajadas en la escuela primaria con el resto del grupo-clase. Asimismo para finalizar esa presentación, debían componer un rap que sintetizara de alguna forma la propuesta implementada. Todos los grupos destacaron la importancia de incluir este tipo de actividades en las materias del grado porque rara vez pueden diseñar e implementar un proyecto o unidad didáctica en un contexto “real”.

4.2. La creación del rap

A fin de facilitar al alumnado la creación de un rap, se subió a su aula virtual una base compuesta por un grupo de niños/as de 13 años de forma que pudieran utilizarlo. En sus palabras “No fue difícil crearlo. Usamos *Garage Band* que nos permitió elegir diferentes instrumentos” (C.C.). El alumnado universitario también podía componer uno nuevo o utilizar una base sacada de internet. Todos los grupos que compusieron el rap optaron por esta última opción. (Es por este motivo que, al no tener los derechos sobre la misma, sólo incluimos como ejemplo la base del rap compuesto por los adolescentes). Asimismo se les explicó que podían utilizar el programa Audacity para su creación. Sin embargo, prefirieron utilizar dos móviles: mientras en uno sonaba la base, utilizaban el otro para grabar sus voces.

Nuestra idea inicial era pedirles que compusieran una base, emplearan el programa Audacity, lo subieran a la nube y crearan un código QR para que el rap fuese accesible en el póster final que colgaríamos en el Hall de entrada de la Facultad, a fin de que el proyecto tuviera visibilidad. Sin embargo, no llevamos a cabo estas últimas actividades en el aula por falta de tiempo. Por este motivo, el alumnado presentó el rap creado en el PowerPoint de la exposición final de los proyectos al grupo-clase.

Es importante recordar que para poder crear un Código QR, es necesario en primer lugar subir el audio (el rap) a la nube, por ejemplo, Dropbox o Google Drive. Después hay que copiar el enlace que permite compartir el archivo con cualquier destinatario. A continuación buscamos la página de un generador de código QR (por ejemplo, <http://www.qrcode.es/es/generador-qr-code/>) y pegamos el enlace copiado donde dice “enlace”. En último lugar, se pulsa donde dice “Generar código QR”. De esta forma hacemos accesible nuestra grabación.

Fig 3. Ejemplo código QR (audio base rap)



Fuente: Elaboración propia.

Si bien el objetivo de esta comunicación es compartir nuestra experiencia en relación al uso del rap en la materia *Música en la educación primaria*, debemos decir que lo que más atrajo al alumnado fue la posibilidad de implementar los proyectos diseñados en la materia en un contexto “real” y comprobar las posibilidades de combinar la música con otras áreas del currículo. Incluso en las propuestas de mejora el alumnado sugiere un mayor número de sesiones para poder implementar sus proyectos en otros cursos diferentes. Teniendo en cuenta que en la materia buscamos “promover procesos de musicalización activa mediante la movilización integral de la persona, creando un vínculo positivo con el sonido y la música; el enriquecimiento y el desarrollo de su mundo sonoro interno, emergente directo de la interacción del sujeto con el entorno sonoro” (Hemsey de Gainza, 2002:23), creemos que hemos alcanzado este objetivo mediante la proporción de una ocasión para diseñar e implementar un proyecto que relaciona música-naturaleza. En cuanto al rap, si bien superaron las expectativas de las profesoras porque estaban bien contruidos y se evidenció un buen manejo de las TICs por parte del alumnado, éste supuso para ellos una carga de trabajo a mayores a finales de curso por lo que es necesario, de ser propuesta la actividad nuevamente con otros grupos, intentar proporcionar tiempo en las propias clases para su realización. Incluimos una opinión de una estudiante en relación al rap:

Para realizar el rap quedamos todos los componentes del grupo una mañana, no estábamos muy inspirados ya que ninguno de nosotros escucha ni compone rap habitualmente. Aun así, nos pusimos manos a la obra, comenzamos por intentar crear estrofas rimadas teniendo en cuenta las actividades, la temática y la experiencia llevada a cabo en el centro. Finalmente, fue más sencillo de lo esperado y conseguimos crear una letra que resumiera un poco lo que hicimos y al mismo tiempo que expresara como nuestros sentimientos. Nos parecía importante que el rap expresara nuestros sentimientos ya que era la primera vez, en tres años que realizábamos un proyecto para llevar a la práctica, lo cual nos hacía mucha ilusión. En cuanto a la elección para la base del rap, decidimos usar la misma base que usamos en el centro con los niños para el ejercicio de presentación, de modo que la base fuese un poco el nexo de unión. Como experiencia pienso que fue enriquecedora y positiva ya que siempre que te enfrentas a algo nuevo sirve para aprender. Por otro lado, no debemos olvidar como futuros maestros que el trabajo del maestro es un continuo aprendizaje. La debilidad más grande que nos pudimos encontrar fue que nadie sabía como se hacía un rap. Para mejorarlo estaría bien ver otros ejemplos o tener alguna información sobre la creación de los mismos. (L.T. estudiante 3º curso).

5. REFLEXIONES FINALES

En relación a las actividades propuestas, debemos señalar que valoramos la experiencia de forma positiva por los motivos que exponemos a continuación:

-Consideramos que no es necesario ser especialista en educación musical para promover experiencias de musicalización directas en estadios iniciales en los centros escolares. Un ejemplo lo encontramos en la composición de un rap utilizando una base ya existente. En nuestro caso, el alumnado fue capaz de elegir la base de internet y crear su propio texto que, mediante el uso de dos móviles, grabaron encima de la base elegida. Pueden crearse textos para expresar estados de ánimo, lo que uno siente respecto a una temática específica, para integrar determinados términos en nuestro vocabulario, etc.

-Creemos que la realización de proyectos en el aula de música permite al alumnado comprobar que, a pesar de no ser especialistas en educación musical, pueden proponer actividades que relacionan música y otras áreas del currículo. Así lo expresa el grupo encargado de impartir la sesión en 3º B de la escuela primaria:

Dentro de un proyecto educativo interesante donde, desde la música, trabajamos un tema importante como el medio ambiente, rompiendo con los esquemas, la rutina diaria de lápiz y papel y demostrando que con la música se pueden trabajar muchas otras materias, conceptos, ideas... (Grupo de estudiantes universitarios perteneciente a la Interactiva 02).

-Para el alumnado universitario es muy importante poder llevar a cabo los proyectos o unidades didácticas diseñadas en las diferentes asignaturas del Grado y lo valoran muy positivamente cuando se les ofrece esta posibilidad. Por ejemplo, el grupo encargado de 2ºB de Primaria opina que “Da gusto poder llevar a cabo los proyectos pensados en la facultad con niños y niñas del colegio, no que se queden olvidados sin posibilidad de ver la luz”. Por otra parte, el trabajo por proyectos les proporciona la oportunidad de trabajar en grupos de forma colaborativa y los predispone a aceptar mejor la materia.

A pesar de las limitaciones de esta experiencia, que no permite realizar generalizaciones, pensamos que es necesario proponer actividades de este tipo en otros contextos a fin de comprobar su utilidad.

Para finalizar queremos expresar nuestro agradecimiento al alumnado de la materia ‘*Música en la educación primaria*’ del presente curso que posibilitó la realización de esta experiencia.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akoschky, J. (1988): “Cotidiáfonos. Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos”. Buenos Aires: Ricordi.
- Arias Correa, A., Arias Correa, D., Navaza Blanco, M.V., y Rial Fernández, M.D. (2009): “O traballo por proxectos en infantil, primaria e secundaria”. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia, Galicia.
- Bresler, L. (2002): “Research: A Foundation for Arts Education Advocacy”. En: Colwell, R. y Richardson, C. (Eds.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford University Press. Nueva York, pp.1066-1083.
- Broughton, A. (2016): “Teaching and Learning with Hip-Hop culture”. En revista *Teaching Young Children* (10)2, diciembre 2016, p.18-21. Disponible en: https://www.academia.edu/30641304/Teaching_and_Learning_with_Hip_Hop_culture. Consultado en 22/02/2018 a 0.18.

- Carrillo Aguilera, C., Viladot Vallverdú, L., y Pérez-Moreno, J. (2017): "Impacto de la educación musical: una revisión de la literatura científica". En revista *Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, p.61-74.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015): "The teaching profession in Europe: Practices, perceptions and policies. Eurydice Report". Publications Office of the European Union, Luxemburgo.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2009): "Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa". Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, Bruselas.
- Flohr, J.W., Hodges, D.A. (2006): "Music and Neuroscience". En: Colwell, R. (Ed.) *MENC Handbook of Musical Cognition and Development*. Oxford University Press, Nueva York, pp.3-39.
- Goldberg, M., y Scott-Kassner, M. (2002): "Teaching Other Subjects Through Music". En: Colwell, R. y Richardson, C. (Eds.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford University Press, Nueva York, pp.1053-1065.
- Green, L. (2007): "Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy". Ashgate, Surrey.
- Hallam, S. (2015): "The power of music". iMERC.org, Londres.
- Hamoud, S. (2015): "The humanizing potential of using rap music in English language teaching: The Hip-Hop Method". En revista *English Language and Literature-A tool for Humanising*, p.219-223. Disponible en: https://www.academia.edu/11266634/The_Humanizing_Potential_of_Using_Rap_Music_in_English_Language_Teaching_The_Hip-hop_Method. Consultado en 22/02/2018 a las 0:26.
- Hemsey de Gainza, V. (2002): "Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa". Ed. Lumen, Buenos Aires.
- López García, N., Madrid Vivar, D., De Moya Martínez, M.V. (2017): "La formación musical en los planes de estudio para maestros de Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha". En revista *Estudios Pedagógicos* 43(1), p.423-438.
- McDonald, L. (2016): "Poetry for Middle School, Poetry for All". Disponible en: WV Council of Teachers of English, <http://wvcte.weebly.com/blog/poetry-for-middle-school-poetry-for-all>. Consultado en 22/02/2018 a las 0:28.
- Mithen, S. (2007): "Los neandertales cantaban rap. Los orígenes de la música y el lenguaje". Editorial Crítica, Barcelona.
- Mueller, R. (2002): "Perspectives from the Sociology of Music". En: Colwell, R. y Richardson, C. (Eds.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford University Press, Nueva York, pp.584-603.
- Palacios Larrosa, M. (2009): "Propuesta didáctica con letras de Rap". En revista *Suplementos Marco ELE*, 9. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/enbrape/palacios-rap.pdf>. Consultado en 22/02/2018 a las 0:30.
- Patton, A. (2012): "Work that matters. The teacher's guide to project-based learning". Paul Hamlyn Foundation, Londres.
- Pound, L. y Harrison, C. (2003): "Supporting musical development in the early years". Open University Press, Filadelfia.
- Rauscher, F. H. (2009): "The impact of music instruction on other skills". En: Hallam, S, Cross, I. y Thaut, M. (Eds.) *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford University Press, Oxford, pp.245-252.
- Rhodes, H.A. (1993): "The evolution of rap music in the United States". *The Minority Artist in America*, IV. Yale-New Haven Teachers Institute Unit Plans. Disponible en: <http://teachersinstitute.yale.edu/curriculum/units/1993/4/> Consultado en 22/02/2018 a las 0:33.
- Rosa Napal, F. (2015): "La formación musical del futuro profesorado de educación primaria". Tesis doctoral inédita. Universidad de La Coruña. Disponible en: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/15952/RosaNapal_FranciscoCesar_TD_2015.pdf?sequence=4. Consultado en 22/02/2018 a las 0:45.

Rutherford-Johnson, T. (Ed.) (2013): "The Oxford Dictionary of Music". VI Edición. Oxford University Press, Oxford.

Schellenberg, E.G. (2008): "Exposure to music: the truth about the consequences". En: McPherson, G.E. (Ed) *The Child as Musician*. Oxford University Press, Oxford.

Tabb Powell, C. (1991): "Rap Music: An Education with a Beat from the Street". En revista *Journal of Negro Education*, 60(3), p. 245-259. Disponible en: <http://jmcspadden.pbworks.com/w/file/46959000/2295480.pdf>. Consultado en 20/02/2018.

LA PRÁCTICA DE DEPORTES DE LUCHA EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

PRACTICE OF FIGHT'S SPORT IN SPORTS SCIENCE STUDENTS.

Iván Ramírez Bravo:
Universidad de Extremadura
ivramirez@alumnos.unex.es

Rodrigo Díaz Torres
Universidad de Extremadura
rdiazx@alumnos.unex.es

David Cerro Herrero:
Universidad de Extremadura
davidcerro@unex.es

PALABRAS CLAVE: Educación; Deportes de lucha; Artes Marciales; Educación física.

RESUMEN: En este estudio se pretende averiguar el nivel de práctica y conocimiento en los deportes de lucha en estudiantes de ciencias de la actividad física y el deporte. Para llevarlo a cabo hemos elaborado un cuestionario que ha resuelto una muestra seleccionada. En el cuestionario se encuentran preguntas como cuál es el deporte de lucha más practicado, si la muestra ha practicado artes marciales alguna vez, las diferencias de práctica entre chicos y chicas, dónde han practicado esos deportes o si les parecería adecuado incluir los deportes de lucha en los programas de la educación física. Tras obtener las respuestas, hemos basado el estudio en análisis de los resultados.

KEYWORDS: Education; Fight Sports; Martial Arts; Physical Education.

SUMMARY: In our study, we pretend to figure out which is de level of practice and knowledge in fight's sports for sports science students. To perform this, we have elaborated surveys which have solved a select sample. In the survey, you could find asks as "which is the fight's sport most practiced", "have you ever practiced fight's sport", "which are the differences between boys and girls", "where have you practiced this sports" or " Who was the person who motivated the practice?"After answering the survey, we have based our study in an analysis of the results.

INTRODUCCIÓN

Las Artes Marciales y los deportes de lucha constituyen una parte importante dentro del ámbito deportivo, se han demostrado los numerosos beneficios que aportan, tanto a la formación física del practicante, como al desarrollo de sus capacidades cognitivas. Estos se categorizan como deportes individuales de oposición con espacio común y participación simultánea (Blázquez y Hernández, 1984), además se categorizan como “minoritarios” según su práctica. (Conty, 2014). Por ejemplo, el Judo, nombrado mejor deporte de iniciación según la UNESCO (1999), por sus beneficios tanto deportivos como educativos, y los valores que la práctica que este promueve.

Según el Consejo Superior de Deportes (2016), en el año 2015, el Judo es el arte marcial con más licencias federativas en España, cuenta con 104.871 licencias y 1.013 clubes registrados. Seguidamente, el Karate cuenta con 65.316 adscritos y 1.422 clubes. En tercer lugar, se encuentra el Taekwondo con 39.908 licencias y 656 gimnasios.

La utilización de los deportes de lucha como herramienta de transformación social ha sido otra arista (Holmen y Cols, 2002), mientras que en menor medida han sido utilizados para la rehabilitación o adaptación de personas con discapacidades psíquicas y/o físicas (Zamanillo, 2009).

Mediante este documento se busca determinar el grado de relación de los estudiantes del Grado en Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura con la práctica de deportes de lucha y su opinión frente a estos como herramienta educativa. También así comparar las distintas visiones que hay entre los practicantes y los no practicantes, y cómo influye el género en la práctica y aceptación e inclusión de estos deportes en el área pedagógica.

Los datos obtenidos fueron a través de la implementación de un cuestionario elaborado basado en estudios previos, “Motivos para el inicio, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva en preadolescentes de la isla de Mallorca” (SaMPol y Cols, 2005) y “La práctica de los deportes de lucha” (Herrera y Cols, 2005).

De una población total de 423 jóvenes, la muestra corresponde a 100 estudiantes que participaron en la realización de la encuesta.

OBJETIVOS

Los objetivos principales de este estudio son:

- Conocer el nivel de práctica de deporte de lucha y combate en los alumnos del Grado en ciencias de la actividad física y el deporte de la UEx.
- Averiguar los lugares donde se practican habitualmente estos deportes y quien facilitó su práctica.
- Observar el grado de práctica en función del sexo.
- Estimar el interés en la práctica mediante el número de matriculados en la asignatura optativa.
- Averiguar el grado de interés por a la inclusión de los deportes de lucha como herramienta pedagógica.
- Comparar el grado de la inclusión de los deportes de lucha por parte de la población practicante y no practicante.

Tras la obtención de estos datos, realizaremos una comparación e iremos resolviendo los distintos objetivos marcados.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El estudio se basa en las respuestas de un cuestionario, de elaboración propia, que han realizado los alumnos de todos los cursos del Grado en Ciencias de la actividad física y el deporte de la UEx. Es un tipo de estudio exploratorio en el que analizamos las distintas respuestas registradas dentro del cuestionario, con su posterior comparación y análisis de las respuestas obtenidas.

El cuestionario consta de una serie de preguntas que relacionan la edad y el sexo de cada encuestado con el tipo de deporte de lucha, donde lo practicaron y el motivo por el cual lo hicieron. Además de la intención de incluirlos en sus futuras clases de educación física y su comparación entre los antiguos practicantes y no practicantes.

Con la encuesta podemos ver qué sector de la sociedad está más informado sobre los deportes de lucha y a los que no lo estén, ofrecerle información útil por si están interesados en practicarlo.

MUESTRA

Como población vamos a escoger a 423 estudiantes del Grado en Ciencias de la actividad física y el deporte de la UEx, matriculados en el año 2016-17. De los cuales hemos obtenido una muestra de **100 personas** que han completado la encuesta. Escogemos esta población debido al interés de conocer la experiencia previa, las motivaciones e intereses, y las opiniones de los futuros profesionales de la actividad física y el deporte en el ámbito de los deportes de lucha y combate.

En la población no se incluirá a los alumnos que se encuentren en Postgrado (Máster, Doctorado), o cursando algún programa de movilidad nacional (SICUE) o extranjero (ERASMUS). Pero sí añadiremos a los alumnos que se encuentren de Erasmus o Sicue dentro de la Facultad.

Para dicha muestra vamos a entregar un cuestionario, en el que se encontrarán preguntas tipo test y cortas a desarrollar, con la intención de averiguar:

- El nivel de práctica de los sujetos y las diferencias de prácticas entre hombres y mujeres.
- El tipo de deporte de lucha más practicado entre los sujetos y el principal incitante a dicha práctica.
- La intención sobre la formación o futura práctica de estos sujetos, como es cursando la asignatura.
- La intención acerca de utilizar estos deportes como herramienta pedagógica y cómo influye haber practicado previamente en la decisión de incluirlos dentro de sus clases de educación física.

Estos datos fueron recogidos mediante un cuestionario específico de elaboración propia. Tras su elaboración se ha enviado vía internet a los delegados de cada curso para que lo mandaran a sus respectivos compañeros. Tras mandarlo recorrimos personalmente clase por clase para verificar que lo realizaba el mayor número de alumnos posible.

Tras la elaboración y distribución del documento, recogimos los datos obtenidos en una hoja de cálculo Microsoft Office Excel 2007, para su posterior estudio, comparación y discusión de los datos obtenidos.

MATERIAL Y MÉTODOS

Para este estudio hemos realizado un cuestionario de elaboración propia, basado en otros cuestionarios de estudios descriptivos similares, entre los que se encuentran “Motivos para el inicio, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva en preadolescentes de la isla de Mallorca” (SaMPol y Cols, 2005), “Actitudes hacia la educación física: elaboración de un instrumento de medida”. (Moreno y Cols, 1996). Y “La práctica de los deportes de lucha”. (Herrera y Cols, 2005).

En el cuestionario se recogen una serie de preguntas como edad, sexo y otras relacionadas con el tipo de deporte practicado, lugar donde se ha practicado el deporte de lucha. Las preguntas registradas fueron:

- Edad.
- Sexo.
- ¿Has practicado alguna vez deportes de lucha o arte marcial?, ¿Indique cuál?
- ¿Lo sigues practicando actualmente?
- Lugar donde lo has practicado.
- ¿Quién motivó la práctica?
- ¿Tienes previsto cursar la asignatura de iniciación a los deportes de lucha?
- Motivos para escoger esta asignatura, motivos por la que la escogerías
- ¿Introducirías deportes de lucha en tus futuras clases de educación física?

La distribución del cuestionario entre los participantes se hizo mediante el envío de un formulario con las preguntas anteriormente descritas por correo electrónico.

VARIABLES DEL ESTUDIO

Los resultados de este cuestionario hacen referencia a las siguientes variables de estudio:

- Práctica previa y actual del deporte y diferencias en cuanto al sexo.
- Tipo de deporte de lucha mayormente practicado.
- Lugar de la práctica y quien influenció la misma.
- Intencionalidad sobre la asignatura de deportes de lucha.
- Intencionalidad sobre impartir deportes de lucha en las clases de educación física y diferencias en la intención entre antiguos practicantes y no practicantes.

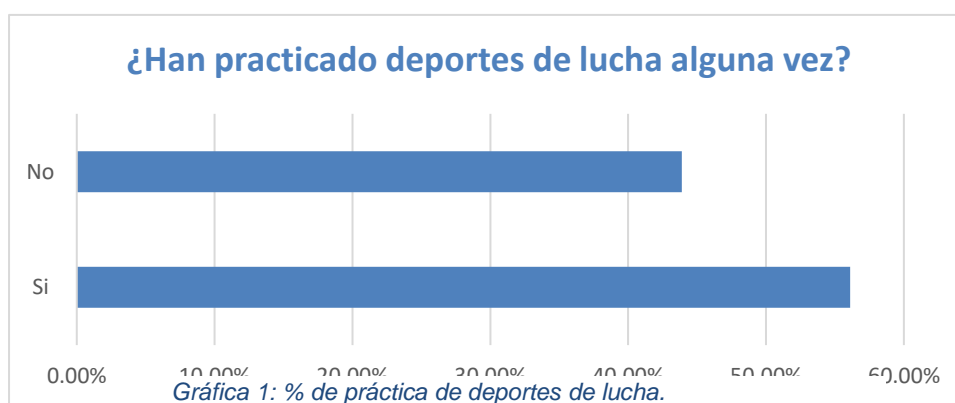
Los datos obtenidos en relación con cada una de las variables citadas se introdujeron en una hoja de cálculo Microsoft Excel, donde fueron sometidas a un tratamiento estadístico descriptivo que consistió en la obtención de las distribuciones de frecuencias y los porcentajes correspondientes a las mismas.

RESULTADOS

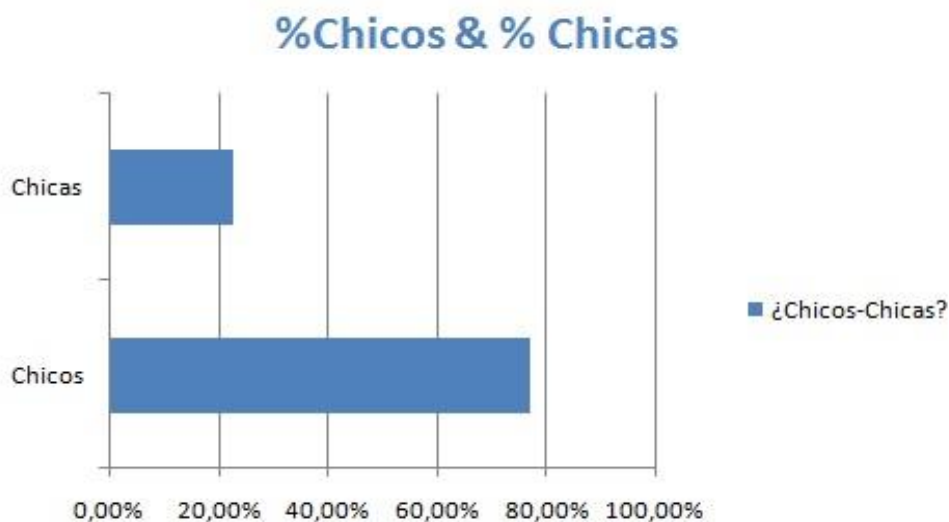
Este estudio ha concluido con los siguientes resultados, obtenidos de la muestra de 100 estudiantes de Ciencias del deporte que realizaron el cuestionario.

Resultados en cuanto a la práctica y el sexo:

En cuanto a los primeros resultados, observamos que el 56.1% si ha practicado algún deporte de combate en algún momento su vida. Frente a esto encontramos un 43.9% de personas que nunca han tenido ningún contacto con este tipo de deportes.



Este último dato nos resulta sorprendentemente alto, ya que la mayoría de personas que deciden estudiar el Grado en Ciencias del deporte, provienen del mundo del deporte, por lo que es sorprendente encontrar un porcentaje negativo tan elevado.



Gráfica 2: % Práctica según el sexo

Dentro del 100% de la muestra, encontramos que el 76.5% de los practicantes son hombres frente a un 23.5% de mujeres (Gráfica 1). Que la mayoría de practicantes de este tipo de deportes sean del género masculino, indica que se sigue concibiendo a estos deportes con una visión tradicional. La concepción de estos deportes de una manera tradicional la corroboran algunas de las afirmaciones que hemos encontrado como “Se necesita mucha fuerza” “Me van a hacer daño” ó “Eso no es para mí” limitan su interés por practicarlos.

Estas afirmaciones corresponden únicamente a falsos mitos de estos deportes que, sumado a una posible falta de variedad en la oferta de algunas de estas modalidades, pueden frenar el interés por la práctica femenina. Todas estas afirmaciones podrían explicar la brecha diferencial que existe en cuanto a práctica y sexo dentro de los deportes de lucha y combate.

Resultados en cuanto al tipo de deporte mayormente practicado:



Gráfica3: Modalidad más practicada en deportes de lucha.

En esta pregunta indagamos sobre el tipo de modalidad más practicada dentro de los deportes de combate. Si observamos la Gráfica observamos que los deportes más practicados dentro de la muestra coinciden con los que tienen más licencias federativas y clubes a nivel nacional. Los deportes más practicados dentro de la muestra son el Judo con un 29.3% de practicantes seguidos del Karate y el Taekwondo ambos con un 15.5 % de practicantes (Gráfica 2). Como deportes más minoritarios, en cuanto a la práctica se refiere, encontramos el Boxeo o la Esgrima. Nos sorprende la gran práctica del boxeo con respecto a otros deportes, ya que cuenta con pocos clubes en Extremadura. Esto se puede deber a que los practicantes lo podrían haber realizado en casa a nivel personal, o en algún centro fitness, con material propio de este deporte como sacos o peras.

Cabe destacar también el apartado "Otros", este apartado cuenta con más de un 20.7% del total de la práctica. En este grupo se encuentran deportes como Full Contact, KickBoxing, K1, MMA ó Capoeira. Este tipo de deportes de contacto se encuentra actualmente en auge, a nivel nacional han aumentado sus licencias considerablemente, y cada vez son más los centros que ofertan su práctica.



Gráfica 4: Lugares de práctica de los deportes de lucha.

Dentro de la muestra, únicamente un 6% del total continúa practicando estos deportes actualmente, de forma habitual, o lo que es lo mismo el 94% ya no sigue practicando deportes de lucha o lo han visto brevemente a lo largo de su etapa deportiva.

Nos preguntamos sobre el lugar de la práctica (Gráfica 3), y con ello queremos comprobar posteriormente el grado de inclusión dentro del ámbito educativo.

En los resultados podemos comprobar que un 49.2% lo ha practicado por su cuenta dentro de un gimnasio privado, un 27.1% lo ha practicado dentro del colegio o instituto. Un 5.1% de la muestra en un curso formativo y un 18.6% en el apartado "Otros" que incluye universidad, academia privada (no federada), escuelas municipales deportivas, etc.

Dentro de los resultados podemos ver que la práctica en colegio o instituto es bastante limitada en cuanto a la muestra, y pueden surgir controversias en cuanto a quien motivó dicha práctica dentro del propio colegio o instituto. Si fue el propio profesor de Educación Física, o si fue un gimnasio privado en colaboración con el centro, para dar clases extraescolares, cursos formativos, etc.

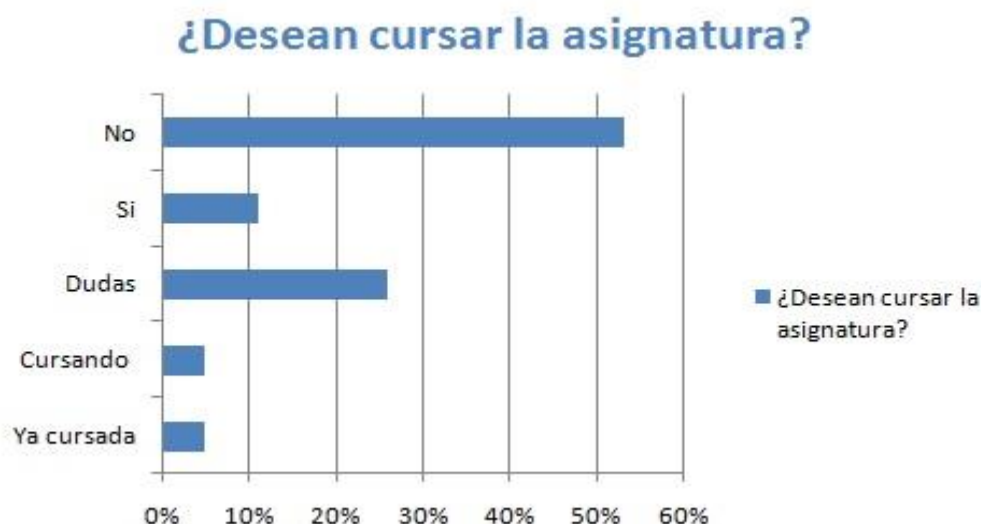


Gráfica5: Motivaciones para practicar deportes de lucha.

Preguntamos quien motivó la práctica de estos deportes. Observamos que el profesor de E.F se encuentra con un 34.1% de la muestra, compañero que lo quiso mostrar tiene un 19.5% y la práctica como actividad extraescolar un 17.1%. En el apartado “Otros” encontramos al profesor/monitor deportivo, algún padre que motivó la práctica de su hijo o por propia voluntad (Gráfica 4).

Si juntamos los datos de la práctica por el profesor de E.F y como actividad extraescolar podemos afirmar que estos deportes ocupan un 51.2% del total de práctica de la muestra. Si nos fijamos únicamente la práctica motivada por el profesor de E.F, vemos que depende en gran medida del criterio del profesor, y del centro donde se encuentre (si es privado, público, concertado...). La mayoría de práctica extraescolar depende del centro. Los centros que escogen ofertar este tipo de actividades suelen tener relación con algún gimnasio privado o con alguna persona especializada y formada en la materia.

Con estos datos podemos concluir que la introducción de este tipo de deportes en el ámbito escolar viene determinada por el criterio del profesor y del propio centro. Por eso decidimos indagar en la intencionalidad de los futuros docentes acerca de incluir deportes de lucha dentro de sus clases de educación física (gráfica 7) y cómo influye la práctica previa en la elección de si enseñarlos o no.



Gráfica 6: Intención acerca de cursar la asignatura de deportes de lucha.

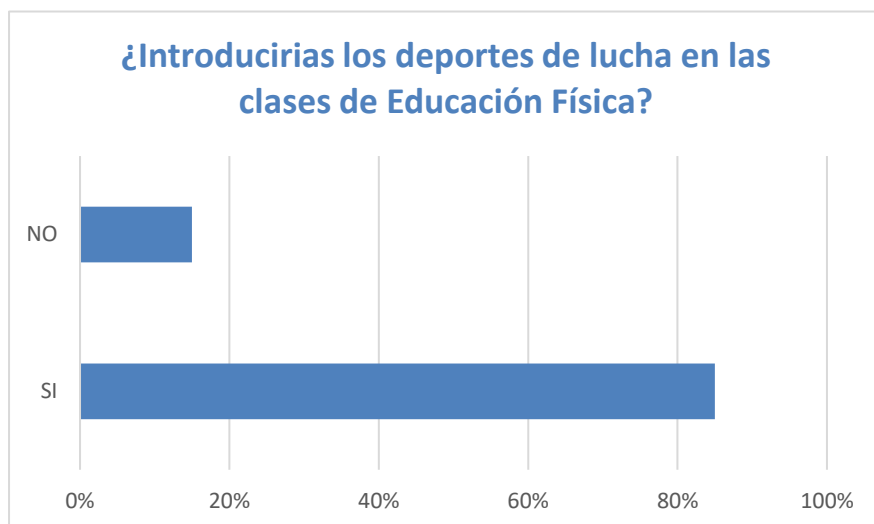
Preguntamos acerca del interés por obtener formación en deportes de lucha y practicarlos dentro de la asignatura de deportes de lucha que oferta la Uex. Observamos que un 52.5% de la muestra no está interesada en cursar la asignatura optativa que ofrece el grado. Las respuestas obtenida acerca de la razón de no cursar la asignatura fueron: “Miedo o rechazo”, “Otras preferencias”, “Falta de motivación” o “Desinterés por estos deportes” entre otras. (Gráfica 5).

Un 25.7% se encuentra en duda de cogerla o matricularse en otra asignatura optativa. Un 10.9% tiene claro cursar la asignatura el próximo año y un 6% ya la ha cursado. Estos resultados nos muestran el desinterés de los encuestados por estos deportes. Entre otros motivos, puede deberse a la falta de conocimiento o la influencia por falsos mitos sobre las artes marciales. Dentro de los que querían escoger la asignatura encontramos respuestas como “Soy practicante de estos deportes”, “Me encantan estos deportes” “Quiero aprender sobre este tema”, o “Asignatura interesante”.

Resultados de la influencia de la practica previa de deportes de lucha y de la intención de incluirlos en las clases de Educación Física.

La opinión sobre inclusión de los deportes de lucha en clases de educación física ha dado un 85% de aprobación, versus un 15% de negación a la utilización de esta herramienta.

Tanto las artes marciales, como los deportes de combate en general actualmente presentan gran



Gráfica 7: Inclusión de los deportes de lucha.

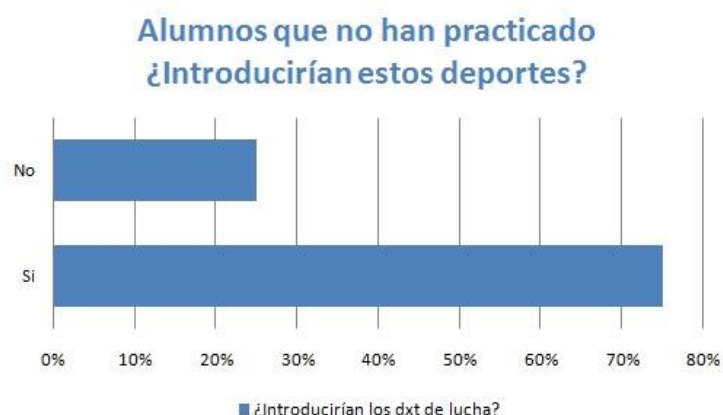
interés deportivo y social. A pesar de ello el uso de esta herramienta en clases de educación física se ha visto relegada debido a los prejuicios que la práctica de estos deportes posee (Menéndez,2017). Según (Gutiérrez, Espartero, Pacho y Villamón,2003) en España la práctica de deportes de combate o artes marcial en los alumnos alcanzaba un 6% en la etapa de escolarización. Destacando de forma particular la presencia del judo.

Un punto a destacar es cómo influye la práctica previa de los deportes de lucha, en la percepción de estos sobre la validez para usarlos en el contexto educativo.



Gráfica 8: Intención de inclusión por practicantes.

Aquellos alumnos entrevistados y que habían practicado deportes de lucha presentaron una mayor tendencia a la aceptación de esta herramienta en sus clases, mientras que aquellos que no habían experimentado la práctica presentaron un mayor rechazo, por diversos motivos.



Gráfica 9: Intención de inclusión por no practicantes

Los motivos por los cuales la práctica de deportes de combate se hacen inviable cuenta con varios aspectos, entre los cuales están: Formación académica del profesorado, Experiencia e interés del profesorado, Instalaciones y materiales que dispone el centro y las demandas e intereses del alumnado (Rodríguez, 2008). Sin duda el punto más significativo que evidencia la diferencia de apreciaciones entre la población del grafico "" y el grafico "" es la experiencia y el interés del profesorado, mientras este pueda diseñar una propuesta de aplicación pedagógica y coherente, donde los objetivos estén planificados de acuerdo a los grupos y nos solo se presenten objetivos de mejora en cuanto a la condición física y motriz, sino también abarcar el plano social y grupal, los deportes de lucha pueden ser una alternativa viable.

DISCUSIÓN

En diversos estudios se ha demostrado la eficiencia de la E.F como medio para la enseñanza de numerosos valores y contenidos actitudinales en la etapa primaria y secundaria (Prat y Cols, 2003). Estos valores se pueden encontrar dentro de los deportes de lucha o combate. Las artes marciales son deportes de gran tradición oriental (Green, 2010) que cuentan con una gran historia filosofía y disciplina que se puede aplicar al desarrollo de la personalidad y conducta de los participantes. Esta es una de las grandes virtudes de la E.F, la actuación como medio para desarrollar valores sociales positivos, además de la personalidad y el carácter de la persona que los practica (Moreno y Salas, 2009).

Dentro de los resultados del cuestionario observamos que existen numerosas diferencias entre sexos y la práctica de este tipo de modalidades deportivas. Observamos que el número de participantes chicos supera al de las chicas. Las motivaciones de la práctica suelen ser para sentirse fuerte, importante, y liberar tensiones (López y Márquez, 2007). Que el número de practicantes sea mayor en chicos que en chicas puede ser debido a distintos estereotipos que presenta la mujer dentro del deporte. Los estereotipos vienen influenciados por el contexto sociocultural y las diferentes imágenes de feminidad y masculinidad (Rodríguez y Cols, 2009). Esto dentro de los deportes de lucha se masifica considerablemente, ya que la mayoría de estos deportes están caracterizados como "Deportes de fuerza" "Deportes muy agresivos" "Deportes que solo para chicos". Esto forma parte de los falsos mitos que conllevan estos deportes, y que pueden alejar a muchas chicas de su práctica.

Observamos que la práctica de los deportes de lucha, constituye una minoría dentro del conjunto global de la práctica deportiva en edades desde los 14 a los 31 años (Tammelin y Cols, 2003). Observamos que la practica predominante coincide con los deportes olímpicos (el judo, y el taekwondo) y de gran tradición (Karate), esto puede ser debido a que existe una mayor información con respecto a otras modalidades de lucha.

Con respecto a la pregunta sobre práctica de los deportes de lucha en el ámbito educativo se llevó a cabo por profesores guiados por un criterio propio basado en experiencias pasadas alejados del guion de las clases. La práctica de estas modalidades deportivas dentro del ámbito escolar y extraescolar es independiente de cada centro. La práctica extraescolar es independiente también de cada centro, y en colaboración con gimnasios privados y especialista para la formación e iniciación deportiva en los deportes de combate. La asociación de clubes privados y centros públicos para la iniciación deportiva es una buena estrategia para hacer llegar este tipo de deportes a un mayor número de participantes. Esta colaboración puede resultar beneficiosa para ambos, facilidades de obtención de material y conocimientos específicos para los monitores extraescolares y un mayor número de adeptos futuros al gimnasio.

Los deportes de lucha o combate, pueden resultar muy beneficiosos en la adquisición de numerosos patrones motores y valores disciplinarios durante las edades formativas, véase el Judo nombrado como mejor deporte para iniciación (UNESCO, 1999) debido a su facilidad para la adaptación de múltiples actividades, integración social, facilidades de práctica, valores disciplinarios y educativos que presenta, etc.

Para finalizar el cuestionario se les pregunto a los encuestados sobre la intención de cursar la asignatura de Iniciación a los deportes de lucha. Tan solo un 11% de los encuestados se mostró interesado en cursar la asignatura, frente a un 54% que mostró negativa a cursarla, un 26% que mostraron dudas. El resto 9% ya la ha cursado. Frente a estos datos, en la pregunta sobre la intencionalidad de introducir este tipo de deportes en sus clases de E.F, un 85% afirmó que, si estaría interesado, frente a un 15% que no estaría dispuesto. La falta de interés en cursar la asignatura frente a la gran iniciativa de plantearlos en las clases de educación física, nos lleva a plantear otras posibilidades metodológicas para ofrecer formación en este tipo de deportes. Un buen planteamiento metodológico para llevar a cabo la formación podría ser la realización de “Cursos Muestra” de duración variable. Estos cursos podrían estar en colaboración con las federaciones para llevar a cabo una formación básica a los alumnos y profesores interesados (ap.8 limitaciones y perspectivas futuras).

En cuanto a las *limitaciones* encontradas a la hora de llevar a cabo el estudio cabe destacar el tamaño reducido de la muestra. De un total de 423 estudiantes de Ciencias del deporte de la UEx a los que se le remitió el cuestionario, tan solo 100 personas lo cumplimentaron, de tal modo que nos encontramos con un índice de fiabilidad reducido.

Con respecto a las *perspectivas futuras* abogamos por la realización de un proyecto metodológico para la aplicación de estos deportes para el ámbito educativo. Este proyecto deberá incluir tanto los beneficios como inconvenientes de la inclusión. El proyecto se plantearía como un recurso a plantear dentro del bloque de contenidos curriculares “tareas motrices específicas” que incluye el currículo de educación.

Otro posible planteamiento futuro puede ser la realización de “Cursos Muestra”. Este tipo de cursos muestra podría resultar necesario para la formación y reciclaje de antiguos profesores de E.F, que estén interesados en incluir estos deportes o aumentar una ventana de posibilidades para la renovación profesional e impartir este tipo de clases a nivel extra lectivo en los centros que lo soliciten (Alexander y Cols, 1996).

Finamente, abogamos por la formación de docentes para motivarlos a incluir este tipo de deportes dentro del ámbito educativo-recreativo. No solo para que los alumnos puedan contar con sus numerosos beneficios, sino para utilizarlos como medio para combatir problemas, como la obesidad infantil (Pyle y Cols, 2006) o la prevención del bullying en los colegios e institutos (León, 2015).

CONCLUSIONES

Las conclusiones más importantes que se pueden extraer de este estudio son:

1. Aproximadamente más de la mitad de los estudiantes encuestados han practicado deportes de lucha antes de realizar sus estudios universitarios. Pero únicamente el 6% de la muestra lo sigue practicando.
2. Se observa como los deportes de lucha son más practicados por chicos que chicas según el cuestionario.
3. El deporte más practicado es el judo (29.3%), seguido de taekwondo y karate (ambos con una representación del 15.5%), boxeo (12.1%), esgrima (6.9%) y otros (20.7%).
4. El lugar donde se practicó con más frecuencia estos deportes fue gimnasios privados, seguido de colegios o institutos, por lo que abogamos por una mayor implicación institucional para acercar su práctica.
5. Podemos concluir que la aceptación de los deportes de lucha en la totalidad de la población encuestada es amplia, alcanzando el 85% de la muestra. Transformando está en una alternativa pedagógica.
6. Hay mayor aceptación hacia los deportes de combate como herramienta educativa por parte de aquellos que han tenido experiencias de práctica por sobre los no practicantes.

En conclusión podemos afirmar que los deportes de lucha se encuentran presentes dentro de los estudiantes de ciencias del deporte, una gran mayoría los ha practicado en algún momento de su formación deportiva aunque principalmente de forma puntual. Los deportes de lucha más practicados coinciden con los que más licencias federativas cuentan a nivel nacional, como son el Judo, el Karate y el Taekwondo, siendo su práctica frecuente en gimnasios de ámbito privado. Pese a su escasa práctica podemos concluir que estos deportes cuentan con una gran aceptación por parte de la población, la mayoría de los encuestados optaría por incluirlos dentro de sus aulas de educación física, esta motivación también se debe a los que previamente han practicado. Los encuestados que muestran negativa a impartirlos en la asignatura de educación física coinciden con los que nunca han practicado estos deportes y desconocen sus posibles aplicaciones.

BIBLIOGRAFÍA

1. Alexander, K., Taggart, A., & Thorpe, S. (1996). A spring in their steps? Possibilities for professional renewal through sport education in Australian schools. *Sport, Education and Society*, 1(1), 23-46.
2. Blázquez, D., & Hernández, J. (1984). Clasificación o taxonomías deportivas. Barcelona: Monografía. INEF.
3. Castarlenas J. (1990). Deportes de combate y lucha: aproximación conceptual y pedagógica. *Apunts. Educación Física y Deportes* (19), 21-28.
4. Consejo Superior de Deportes (2016). Memoria 2015/Licencias y Clubes federados.
5. Figueiredo, A., & Abelar, B. (2009). La iniciación a los deportes de combate: interpretación de la estructura del fenómeno lúdico luctatorio. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 4(3), 44-57.
6. Green, T. A., & Svinth, J. R. (2010). *Martial arts of the world: an encyclopedia of history and innovation* (Vol. 2). ABC-CLIO.
7. Herrera, M.V., García, C.G., Casado, J.E., & Alventosa, J. P. M. (2005). La práctica de los deportes de lucha. Un estudio preliminar sobre la experiencia previa de los estudiantes de la licenciatura en Ciencias del Deporte. *Apuntes Educación física y deportes*, 1(79), 13-19.
8. Holmen, T.L., Barrett-Connor, E., Clausen, J., Holmen, J., & Björner, L. (2002). Physical exercise, sports, and lung function in smoking versus nonsmoking adolescents. *European Respiratory Journal*, 19(1), 8-15.
9. López, C., & Márquez, S. (2007). Motivación en jóvenes practicantes de lucha leonesa. *Revista de Psicología del Deporte*, 10(1).
10. UNESCO (1999). El judo disciplina deportiva. Informe de gestión. España.
11. León, V.M, (2015). El bullying o acoso escolar en la Educación Secundaria: la Educación Física y el deporte como medios de prevención e intervención. *Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla*.
12. Lobo Conty, P. (2014). Proyecto de comunicación para el incremento de la presencia del deporte minoritario en los medios. *Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Valladolid*.
13. Menéndez, J. I., & Fernández-Río, J. (2014). Innovación en educación física: el kickboxing como contenido educativo. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 117(3), 33-42.

14. Menéndez, J. (2017). Las artes marciales y deportes de combate en educación física, una mirada hacia el kickboxing educativo. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*. Año 8, Num. 48.
15. Moreno, J.A., Rodríguez, P.L., & Gutiérrez, M. (1996). Actitudes hacia la educación física: elaboración de un instrumento de medida. In *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (507-516).
16. Moreno, R.F., & Salas, J.D.Z. (2009). La educación física y el deporte como medios para adquirir y desarrollar valores en el nivel de primaria. *Revista Educación*, 33(1), 133-143.
17. Páez, C., & Carreras, J. (1997). Búsqueda de unos nuevos contenidos para la nueva asignatura: actividades y deportes de lucha. *Apunts. Educación Física y Deportes* (49), 108-112.
18. Prat, M., & Soler, S. (2003). Actitudes valores y normas en educación física y el deporte. INDE.
19. Pyle, S.A., Sharkey, J., Yetter, G., Felix, E., Furlong, M.J., & Poston, W.S. (2006). Fighting an epidemic: the role of schools in reducing childhood obesity. *Psychology in the Schools*, 43(3), 361.
20. Rodríguez, J. R. (2008). Causas de la escasa presencia de los deportes de lucha con agarre en las clases de educación física en la ESO: propuesta de aplicación. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (14), 43-47.
21. Rodríguez Teijeiro, D., Martínez Patiño, M.J., & Mateos Padorno, C. (2009). Identidad y estereotipos de la mujer en el deporte: una aproximación a la evolución histórica. *Revista de Investigación en Educación*, 2, 109-126.
22. SaMPol, P.P., Verdaguer, X. P., Planas, M.G., Rotger, P.A.B., & Conti, J.V. (2005). Motivos para el inicio, mantenimiento y abandono de la práctica deportiva de los preadolescentes de la isla de Mallorca. *Apuntes Educación física y deportes*, 3(81), 5-11.
23. Tammelin, T., Näyhä, S., Hills, A.P., & Järvelin, M.R. (2003). Adolescent participation in sports and adult physical activity. *American journal of preventive medicine*, 24(1), 22-28.
24. Zamanillo, J.M.A. (2009). El judo como mediación generadora de bienestar y autoestima: caso biográfico-narrativo de las personas con discapacidad intelectual de Aspanias-Burgos (Tesis doctoral). *Universidad de Burgos, Burgos, España*.

LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD COMO PARADIGMA DE EDUCACIÓN EN VALORES MORALES

Marta Gutiérrez Sánchez¹

Universidad de Murcia

martags@um.es

Marina Pedreño Plana²

Universidad de Murcia

marina.pedreno@um.es

Resumen

Las dinámicas predominantes en las sociedades occidentales, también llamadas sociedades postmodernas, conllevan que la educación formal se dirija hacia la formación científica y técnica de los estudiantes. Sin embargo, esto trae consigo carencias en la educación en valores morales del alumnado. Por ello, esta aportación profundiza en un enfoque pedagógico basado en la teoría de la alteridad de E. Levinas que defiende la necesidad de tener en cuenta al otro, al estudiante, en todo lo concerniente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Primeramente, se explican brevemente los fundamentos de esta teoría para, seguidamente, apuntar algunos aspectos que diferencian este planteamiento de la pedagogía tecnológica y que pueden ayudar a comprender cómo los postulados de este filósofo pueden conformar un nuevo paradigma educativo que brinda gran importancia a la relación entre el docente y el alumnado.

Palabras clave

Levinas-Alteridad-Educación moral-Compasión-Responsabilidad

Abstract

The predominant dynamics in western societies, also called postmodern societies, mean that formal education is directed towards the scientific and technical education of students. However, this brings with it shortcomings in education in moral values of the students. Therefore, this contribution deepens into a pedagogical approach based on the theory of alterity of E. Levinas that defends the need to take into account the other, the student, in everything concerning the teaching and learning processes. Firstly, the fundamentals of this theory are explained briefly, and then, the authors try to point out some aspects that differentiate this approach from technological pedagogy and that can help to understand how the postulates of this philosopher can perform a new educational paradigm that gives great importance to the relationship between the teacher and the students.

¹ Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, con un largo recorrido en investigación educativa relacionada con proyectos de innovación y reducción de la exclusión socioeducativa. Formación y experiencia docente como maestra de Educación Primaria. Actualmente se encuentra ocupando el puesto de Vicedecana de Proyección Social y Estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

² Es Graduada en Educación Infantil y máster en inclusión-exclusión social y educativa por la Universidad de Murcia, actualmente se encuentra cursando estudios de doctorado en educación; ha participado en varios congresos internacionales y nacionales de educación en relación con las temáticas de pedagogía de la alteridad y habilidades no cognitivas.

Keywords

Levinas-Alterity-Moral education-Compassion-Responsability

“No se educa nunca en tierra de nadie”

Pedro Ortega

1. INTRODUCCIÓN

No escapa a ningún profesional o estudioso de la educación el hecho de que en las últimas décadas se estén poniendo en tela de juicio diversos aspectos de la realidad educativa actual. Lo cierto es que se vienen dando numerosos intentos por cambiar o mejorar todas aquellas cuestiones relacionadas con el desempeño académico de los escolares, con la atención educativa a la diversidad o, por nombrar algún otro ejemplo, con la reducción de las cifras de fracaso y abandono escolar (Bolívar y López, 2009; Choi y Calero, 2013; Cordero, Manchón y Simancas, 2014). Puede pensarse que el abordaje de dichas cuestiones se está dando una vez que la problemática en cuestión ya se ha puesto de manifiesto, esto es, cuando los efectos de una posible mala praxis pedagógica ya son visibles o identificables fácilmente. Al respecto, quizás merezca la pena echar una mirada hacia las bases, hacia los cimientos sobre los que se asienta nuestro quehacer educativo y, desde ahí, plantearse cuál es el paradigma o el enfoque pedagógico en el que se está fundamentando la docencia de nuestros días.

En la sociedad actual y, por ende, en la educación, no es precipitado hacer alusión a las características de lo que se ha llamado sociedad postmoderna o modernidad tardía (Giddens, 1993; Lash, 1997). De hecho, distintos autores se han referido a esta etapa histórica como modernidad líquida (Bauman, 2007), sociedad del riesgo (Beck, 1998), sociedad o civilización del espectáculo (Debord, 2005; Vargas, 2012) o sociedad de la decepción (Lipovetsky, 2008). Esta conceptualización lleva consigo la supremacía de valores superfluos, como la inmediatez, la primacía de la imagen y lo superficial, el consumismo exacerbado, el relativismo o el individualismo (Gervilla, 1997; Valencia, 2012; Vattimo, 1991; Vattimo, 1994). Sobre estos valores cabría plantearse qué es lo que aportan a la configuración de la base necesaria para el correcto desarrollo de las nuevas generaciones.

De igual manera, la educación a nivel de aula ha estado excesivamente enfocada hacia la formación científico-técnica, hacia el pragmatismo y hacia la supeditación del rol del docente como “experto educativo” que ha de tener bajo estricto control todos los aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Gárate y Ortega, 2013; Bello, 1997; Bárcena y Mèlich, 2000). Todo ello supone que, en lo concerniente a la educación formal, parece que lo que cobra mayor importancia es el desarrollo del razonamiento formal, esto es, las destrezas cognitivas que terminan derivando en la asimilación de los procesos educativos con procesos meramente instructivos. Sin embargo, ya desde hace años se viene demandando una formación integral (Delors, 1996), que incluya todo lo relacionado con la educación en valores.

No se puede negar que una educación integral ha de incluir todo lo relacionado con el entrenamiento de destrezas y habilidades prácticas necesarias para aprendizajes básicos, como es el caso de la lectoescritura, o la asimilación de contenidos estrictamente académicos. Pero ello no implica necesariamente que se dejen al margen o se releguen a un segundo plano otras cuestiones igualmente necesarias para que los niños y niñas puedan insertarse de

manera adecuada en la sociedad. Con esta afirmación, pretendemos hacer alusión a las dinámicas de relación, así como a los valores que articulan el establecimiento de vínculos interpersonales, atendiendo al modelo antropológico que promulgan las sociedades postmodernas, ya que no se ha de perder de vista que cualquier tarea educativa responde de manera inevitable a un ideal de hombre (Gárate y Ortega, 2013).

En este sentido, esta aportación trata de dar a conocer un enfoque pedagógico que, con suerte, pueda hacer siquiera una pequeña contribución a alumbrar nuevas vías sobre las que caminar, nuevos modos de entender la educación en el entorno escolar, en tanto que se centra en la moralidad humana, en los valores inherentes a cualquier situación socioeducativa. Su carácter relevante viene dado por una nueva forma de entender la educación en valores, situándola en un nuevo paradigma que cuestiona críticamente los supuestos de una pedagogía tecnológica todavía vigente en la actualidad. Para Bárcena y Mèlich (2000), “la educación como acontecimiento ético (...) culmina en una ética sensible al sufrimiento” que “no pretende negar las aportaciones de la razón tecnológica, pero sí su forma totalitaria de comprender el mundo y las relaciones humanas” (p.194). En referencia a lo anterior, señalan que

Hay formas de pensar que liberan y pensamientos que esclavizan, que son, en su más honda raíz, totalitarios [...] El pensamiento totalitario, globalizador o único, es un pensar que se sostiene a sí mismo con vocación de pureza, sin mezclas ni mestizajes (p. 191)

A lo largo de las siguientes líneas, se presentan las bases sobre las que se construye un nuevo discurso pedagógico que da lugar a un nuevo discurso ético y antropológico. En primer lugar, en lo que al discurso ético se refiere, la propuesta adquiere valor en la medida en que supera aquella ética direccional de raíz kantiana la cual sitúa el origen de la moral en el “yo”. En otras palabras, el “yo”, entendido como sujeto moral ya construido, se dirige hacia el “tú”, considerándolo como un alter ego (otro “yo”). El nuevo discurso pedagógico sobre el que trata esta aportación, rompe con esa ética que va en una sola dirección y se basa en una ética bidireccional en la que existe una relación asimétrica “yo”-“tú” (Charlier, 2002). Esta relación requiere necesariamente de la acogida del otro (“tú”), que supone responsabilizarse del otro teniendo en cuenta su entorno y las peculiaridades que le son propias.

En segundo lugar, en relación al discurso antropológico, en este nuevo paradigma basado en la ética bidireccional indicada anteriormente, se supera aquella explicación individualista que ha hecho del ser humano un ser ahistórico, ideal y sin entorno, para pasar a una concepción del sujeto más realista, en la que se lo considera como un ser social, histórico y único (Bárcena y Mèlich, 2000). A continuación, en los siguientes apartados, se desarrolla con mayor detalle la fundamentación ética y antropológica a partir de la cual se puede comprender con mayor claridad la pedagogía de la alteridad.

2. LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD COMO PLANTEAMIENTO PEDAGÓGICO

El germen de esta perspectiva educativa es la teoría de la alteridad de Emmanuel Levinas, filósofo lituano que construye toda su obra en contraposición a la filosofía heideggeriana, basada en la perseverancia en el ser, y a la ética de tradición kantiana, anclada en la preponderancia de la razón. De tal modo, Levinas asume que la ética, la moralidad humana, no se origina en uno mismo ni en el razonamiento a nivel intelectual o cognitivo, sino que la fuente más primitiva de la ética es el otro. No obstante, para este pensador, el otro no es sólo la raíz de la ética, pues es a partir de este punto donde construye toda su teoría, en tanto que sitúa al otro, al “tú”, a lo externo a mí (la exterioridad) como el punto nuclear de toda vida que quiera considerarse humana (Bello, 1997).

De acuerdo con las ideas anteriores, Levinas defiende que se ha de dar una relación asimétrica en favor del “tú”, en tanto que siempre se ha de poner al otro, a sus necesidades, por delante

de las propias. Entiende que esto no sucede por una decisión o voluntad que se tome a nivel racional, sino que más bien es la simple presencia del otro que tengo delante la que lo solicita. Levinas materializa dicha presencia en el concepto de rostro, entendido como la mera existencia de otra persona que se sitúa ante mí y a la que no puedo dejar de responder a sus demandas porque su vulnerabilidad me lo exige. Esa respuesta hacia el otro no espera el favor de vuelta, es desinteresada y esa vulnerabilidad a la que alude se puede asimilar a la propia condición humana, pues entiende que todos somos vulnerables y sufrientes por el simple hecho de ser humanos. Defiende que sus presupuestos son extensibles a cualquier persona, a cualquier “otro”, dando a entender que no se ha de establecer una preferencia o distinción entre las personas y que todos los seres humanos son igualmente dignos por el mero hecho de serlo (Charlier, 2002).

Así, se puede entender que nos encontramos ante un ideal de hombre basado en las relaciones interpersonales, esto es, un ideal relacional que es radicalmente opuesto al modelo de hombre egocéntrico que promulgaban las corrientes filosóficas que pretende superar. De tal manera, si se trata de atender a estos postulados desde el ámbito educativo, encontramos que ese nuevo modelo antropológico al que atender supone un modo diferente de entender la acción educativa, particularmente en todo lo referente al modo de enfocar la relación docente-alumno.

Sin embargo, las posibilidades que abre este nuevo enfoque aún están en vías de exploración y discusión, puesto que no hay estudios empíricos que recojan experiencias educativas o que evalúen la viabilidad de que este planteamiento sea puesto en práctica en el aula. Es por ello que, en esta aportación, tal y como se ha puesto de manifiesto con anterioridad, se va a tratar de desglosar los elementos que conforman propuesta como paradigma educativo, a fin de continuar indagando y avanzando pequeños pasos hacia la conformación de este enfoque pedagógico.

Distintos autores han conceptualizado y matizado esta perspectiva derivada de la teoría de la alteridad de Levinas, aportándole diversos nombres como ética de la hospitalidad (Innerarity, 2001), pedagogía de la presencia (Bárcena, 2012), pedagogía de la respuesta (Biesta, 2003), pedagogía de lo incierto (Zembylas, 2005), pedagogía de la interrupción (Biesta, 2010), pedagogía del otro (Joldersma, 2001; Mínguez, Romero y Pedreño, 2016) o pedagogía del nosotros (Ortega, 2012).

A grandes rasgos, se puede afirmar que la pedagogía de la alteridad supone otra manera de entender la educación en general y la educación moral en particular. Supone una nueva relación ética entre educador y educando, y sitúa la acogida y la responsabilidad en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este planteamiento pedagógico supone salir del paradigma tecnológico todavía hoy presente en la realidad escolar para llegar a otro modelo en el que la primacía del otro y la justicia social son dos elementos interdependientes. Al respecto, señalan Bárcena y Mèlich (2000), que el reto es el establecimiento de una relación educativa ética en el marco de la alteridad que sea capaz de conservar la identidad personal, es decir, “cómo seguir siendo un yo en la alteridad de un tú sin quedar, diluido, ese tú” (p. 89). Desde la pedagogía de la alteridad, educar implica una relación ética entre educador y educando que se traduce en reconocimiento del otro, en responsabilidad y en acogida.

Ortega (2004) en un trabajo titulado *La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad* ha descrito los supuestos básicos de esta Pedagogía delimitando algunas cuestiones clave:

1. Acogida: supone aceptar al otro tal y como es, es decir, aceptarlo con toda su historia, tradiciones, cultura, con su pasado, su presente... El educando que es acogido se siente reconocido, aceptado tal y como es, cuestión que constituye una verdadera experiencia ética en la que existe una mutua comprensión y aceptación entre educador y educando. Esta experiencia de acogida es percibida en el aula por todos ya que todos los integrantes del grupo

percibirán que cada uno es reconocido y aceptado por lo que es. Posteriormente, este mismo autor, en relación a la acogida, afirma que supone que el alumno/a “es aceptado, reconocido y querido en lo que es” (Ortega, 2016, p. 255), resaltando así el papel del trato afectivo para con el alumnado.

2. Responsabilidad: la acogida supone responsabilizarse del otro, “responder del otro”, cuestión que nos obliga a salir de nosotros mismos para identificarnos en el otro. No es posible responder del otro sin sentirnos afectados por lo que le ocurre, sin comprender y analizar críticamente la realidad del otro desde parámetros de justicia. En definitiva, respondemos del otro porque lo que le sucede nos interpela, no nos deja indiferentes, nos afecta. En este sentido, la relación entre educador y educador aparece como una relación de dependencia que constituye un verdadero acontecimiento ético que nos conforma como verdaderos sujetos morales.

3. Esta nueva manera de entender la relación educativa nos obliga a huir de la “razón intelectualista” que tiene en su base la razón como dominio. Esta nueva relación ética nos obliga a acudir a una “razón moral”, reflexiva, crítica, que hace justicia con los oprimidos. Nos obliga a tener en cuenta al sujeto con todo su entorno, sus circunstancias históricas y sociales, su pasado, su presente, su futuro, lo cual pone de manifiesto que el sujeto es un ser social y como tal no puede explicarse sin los otros

4. Esta pedagogía implica el desmantelamiento de las situaciones de injusticia para llegar, en última instancia, a la liberación de los oprimidos, de los excluidos, de aquellos que por sus circunstancias han sido borrados de la historia, han sido negados porque sus características personales, históricas, sociales quedan fuera de aquella razón totalitaria en la que tan solo tiene cabida un tipo de sujeto. Se trata, por tanto, de una pedagogía crítica, de la liberación y la emancipación, de la transformación y de la participación social

Al mismo tiempo, otros autores se han preocupado por aportar sus propias caracterizaciones de los aspectos clave señalados anteriormente o por identificar otros parámetros que puedan resultar relevantes a la hora de extrapolar estas cuestiones a la función docente. De tal manera, encontramos que, para Mínguez (2010), la compasión puede ser entendida como “un padecer que me concierne, que me mantiene anudado a cualquier otro” (p.51). Por otro lado, en relación con la responsabilidad, presente en numerosos textos que aluden a este enfoque pedagógico, Romero y Pérez (2012) apuntan que el docente “responde a este [el educando] en su situación, se preocupa y ocupa de él” (p.106).

De un modo similar, en cuanto a parámetros más estrechamente vinculados al planteamiento antropológico, encontramos autores para los que la heteronomía hace alusión a que “la preocupación por el otro (...) aplaza la preocupación por uno mismo” (Charlier, 2002, p.126). Por otro lado, esa asimetría en la relación con el otro (una persona en concreto, en este caso) no ha de rebasar ciertos límites que vulneren la justicia social, pues para el pensador lituano el concepto de justicia implica “la necesidad de moderar ese privilegio del otro” (Lévinas, 1991, p. 84).

Es preciso hacer mención, además, a otros dos aspectos a los que se alude con frecuencia cuando se habla de la extrapolación de esta teoría filosófica al ámbito educativo, estos son: el papel que cumple el docente como testimonio de estilo de vida ético y la necesidad de que el quehacer pedagógico esté adaptado a las características personales, sociales y espacio-temporales del estudiante al que va dirigida. En palabras de Gárate y Ortega (2013), hablar de testimonio en educación refiere a “aquellos [modelos] que hablan nuestro mismo lenguaje y encarnan nuestras necesidades y aspiraciones” (p.191). En cuanto a la necesidad de contextualizar la acción educativa, Bárcena (2012) indica al respecto que se ha de entender la “educación como acontecimiento o como experiencia” (p. 44), esto es, como algo que ocurre en unas coordenadas de espacio y tiempo determinadas y que incide en la vida del sujeto. A su

vez, en relación con la condición histórica del educando y del educador, se ha de procurar educar para no repetir errores pasados o, lo que es lo mismo, barbaridades que se dieron en un pasado reciente como el Holocausto nazi. Así, se ha de tener presente que “el ser humano es un ser que va hacia delante pero que no puede (ni debe) dejar de mirar atrás” (Mèlich, 2014, p. 23).

3. PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD VS. PEDAGOGÍA TECNOLÓGICA

Tras lo expuesto en el apartado anterior, queda claro que la pedagogía de la alteridad supone romper con los supuestos que explican la educación desde otros paradigmas todavía vigentes, como los indicados al referir a la pedagogía tecnológica que se asimila al modelo de educación tradicional. A continuación, y con ánimo de sistematizar y comparar esta manera de entender la educación con aquellas a las que se contraponen, se puede atender a la información recogida en la Tabla 1. Ésta refiere a una visión sintética de las características y supuestos que definen a cada paradigma: la pedagogía de la alteridad de un lado y la pedagogía tecnológica de otro.

Tabla 1

Pedagogía tecnológica y pedagogía de la alteridad

| Pedagogía tecnológica | Pedagogía de la alteridad |
|--|---|
| Profesor como enseñante (función transmisora) | Profesor como mediador moral |
| Relación profesoral-técnica de experto (relación unidireccional) | Relación ética de acogida (relación bidireccional) |
| Pretende controlar variables. El suceso educativo es planificado. | El sujeto educativo es impredecible y por tanto no se puede planificar y controlar. |
| Ética impuesta desde fuera, externa a la misma acción educativa. | Ética situada en la fuente misma de la acción educativa. |
| El valor sin un referente. Descontextualizado. Carece de fuerza emotiva. | El valor unido a la experiencia contextualizada. Con una fuerza emotiva. Con un referente. |
| Explicación individualista del sujeto. El sujeto ideal, ahistórico... | El sujeto como ser social que se constituye con los otros. Configura con los otros su identidad. Sujeto histórico, único... |
| Enfoque educativo centrado en las demandas de la sociedad y la escuela. Unido a intereses. | Enfoque educativo centrado en el interés por el alumno con toda su realidad. |

Fuente: elaboración propia a partir de Ortega (2004)

Teniendo en cuenta los supuestos anteriores, se asume que la pedagogía de la alteridad tiene unas implicaciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje que se están dando en nuestras aulas actuales. En este sentido, el hecho de perseguir un cambio desde el paradigma tecnológico hacia el otro basado en la alteridad implica tener presentes las siguientes cuestiones o tareas:

- Supone repensar la formación inicial y continuada del profesorado.
- El docente no se ha de centrar tanto en el cómo de los procesos de enseñanza y aprendizaje sino más bien en los qué y para qué.
- Repensar el concepto de calidad que tanto guía los cambios y reformas en la actualidad.
- Introducir nuevos contenidos en la educación moral.
- Construir otro modelo teórico para fundamentar nuestras propuestas educativas, lo que supone otra antropología y otra ética

En definitiva, supone pasar de un modelo tecnológico que ha priorizado la planificación y los resultados académicos a un modelo educativo entendido como acto ético. Pasar de una explicación individualista, propia de la moral Kantiana a otra que tiene en cuenta las condiciones históricas del sujeto, su pasado, su presente, su futuro y reconoce que cada individuo es único e irrepetible (Bárcena y Mèlich, 2000).

Seguidamente, avanzamos un paso más en la exploración teórica de este planteamiento pedagógico, y tratamos de especificar y concretar en la Tabla 2 cómo han de ser las variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde este paradigma. De nuevo, se vuelve a formular esta propuesta a modo de comparativa con el paradigma tecnológico, con ánimo de ayudar a la comprensión del lector.

Tabla 2

Visiones de los elementos paradigmáticos

| Visiones | Pedagogía tecnológica | Pedagogía de la alteridad |
|--|--|---|
| Conocimiento | Para el control y al servicio de los intereses del mercado. Objetivo y construido bajo parámetros científicos y técnicos (bajo una razón totalizante). | Para la emancipación y la justicia. Rescata a las oprimidos, a los olvidados de la historia |
| Objetivos de aprendizaje | Acumular conocimientos, habilidades y destrezas consideradas vitales para la transición a la vida adulta. Olvida las competencias socio-afectivas y los valores | Individuos críticos, colaboradores, participativos en la construcción y reconstrucción de la sociedad. Con una identidad propia y otra compartida |
| Papel del estudiante en el aprendizaje | Receptivo, pasivo | Construye su propia vida con su pasado, su presente, sus proyecciones de futuro. Usa el conocimiento para colaborar con los otros para la transformación social. |
| Papel del profesorado | Autoridad. Ejerce poder sobre el alumno. Transmisor de unos contenidos | Mediador moral que implica una relación ética entre educador y educador que se traduce en acogida y en el reconocimiento del otro. |

| | | |
|-----------------------------|---|--|
| | que han de ser aprendidos por el alumno. Prepara al alumnado para competir con éxito en la sociedad | Es una relación asimétrica en el que el alumnado demanda y el profesorado responde sin esperar nada a cambio. Prepara al alumnado para la construcción de su propio proyecto de vida bajo parámetros de justicia y dignidad humana. |
| Organización del currículum | Impuesto desde fuera | Negociado y configurado en función de la realidad en la que se inserta la escuela |
| Relación con la sociedad | La escuela es una institución formativa a su servicio. Prepara y selecciona a los estudiantes para la sociedad. Mantenimiento, reproducción y legitimación de las estructuras sociales. | Está dentro de ella lo que supone criticarla (desmantelando situaciones de injusticia y marginación) y actuar en pro de transformarla. |

Fuente: elaboración propia a partir de Ortega (2004)

Todas las ideas anteriores indican que la pedagogía de la alteridad como paradigma de educación en valores no sólo difiere considerablemente de los presupuestos de partida de la pedagogía tecnológica que ha venido predominando en las aulas, sino que sus fundamentos son radicalmente opuestos. Así, se entiende que los valores morales que promulga cada uno de estos dos enfoques pedagógicos son, a su vez, muy diferentes. Quizás, merezca la pena reflexionar sobre cuáles son las carencias de nuestro sistema educativo actual que favorecen que el paradigma tecnológico aún siga vigente y cuáles son las maneras a partir de las cuales se podría considerar la alteridad dentro de la educación de nuestros días.

4. CONCLUSIONES

Cualquier miembro de la comunidad educativa y, más especialmente, cualquier investigador en materia pedagógica podría estar de acuerdo en que educar no es sólo instruir. Dicho de otro modo, todos los agentes responsables de educar a las nuevas generaciones para que se inserten correctamente en la sociedad en que viven y asimilen adecuadamente los marcos culturales de referencia pueden compartir la opinión de que para vivir de forma humana se necesita algo más que conocimientos técnicos asimilados de un modo memorístico. Entonces, cabe plantearse por qué continúa tan vigente en la actualidad la pedagogía tecnológica y por qué se siguen utilizando técnicas y enseñando contenidos que ya sabemos que están quedando obsoletos. Si bien es cierto que son numerosos los intentos por romper con estas tendencias, así como las innovaciones didácticas que se investigan en la actualidad, también hay que tener en cuenta que ninguno de los enfoques propuestos hasta ahora ha conseguido desbancar a la educación tecnológica o tradicional de su lugar privilegiado en las aulas.

Así, con la exposición e identificación de algunos de los supuestos básicos e implicaciones educativas de la pedagogía de la alteridad realizados en esta aportación, esperamos dar lugar a la reflexión sobre qué es lo que se puede calificar de mejorable en la educación moral actual. Igualmente, esperamos haber aportado un granito de arena o, mejor dicho, haber alumbrado

siquiera una esquina en el camino hacia una educación verdaderamente humana que, como no podría ser de otro modo, no estará exento de dificultades.

5. REFERENCIAS

- Bárcena, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación*, 24(2), 25-57.
- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad* (Vol. 78). Barcelona: Paidós.
- Bello, G. (1997). *La construcción ética del otro*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa.
- Biesta, G. (2003). Learning from Levinas: A response. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 61-68.
- Biesta, G. (2010). Education after the death of the subject: Levinas and the pedagogy of interruption. *The handbook of cultural politics and education*., 289-300.
- 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>
- Charlier, C. (2002). *Por una moral más allá del saber: Kant y Levinas*. Madrid, España: Caparrós Editores.
- 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/>
- 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/>
- Debord, G. (2005). *La sociedad del espectáculo*. Madrid: Pre-textos.
- Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Gárate, A. y Ortega, P. (2013). *Educar desde la precariedad. La otra educación posible*. Mexicali, B. C., México: Cetys-Universidad.
- Gervilla, E. (1997). *Postmodernidad y Educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Innerarity, D. (2001) *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península.
- Joldersma, C. W. (2001). Pedagogy of the other: A Levinasian approach to the teacher-student relationship. *Philosophy of Education Archive*, 181-188.
- Lash, S. (1997). *Sociología del posmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Levinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid, España: Visor.
- Lipovetsky, G. (2008). *La sociedad de la decepción*. España: Anagrama.
- Mèlich, J.C. (2014). Filosofía de la relación educativa. *Diálogo filosófico*, (88), 4-25.
- Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Levinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22, 43-61.
- Mínguez, R., Romero, E., y Pedreño, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 28(2), pp. 163-183.
- Ortega, P. (2012). Pedagogía y alteridad. Una Pedagogía del Nos-Otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 128-146.
- Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), 243-264.
- Romero, E. y Pérez, C. (2012). Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: Implicaciones educativas. *Bordón*, 64(4), 99-110.
- Valencia, G. (2012). De lo epocal en el ser... *Revista de educación y pensamiento*, (19), 172-183.
- Vargas, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Madrid: Alfaguara
- Vattimo, G. (1991). *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós.
- Vattimo, G. (1994). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura postmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Zembylas, M. (2005). A pedagogy of unknowing: Witnessing unknowability in teaching and learning. *Studies in Philosophy and Education*, 24(2), 139-160.

III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI
(marzo 2018)

LOS DEBERES A EXAMEN. RIESGOS Y OPORTUNIDADES

M.^a Ángeles Hernández Prados¹

mangeles@um.es

Juan Antonio Gil Noguera²

juanantonio.gil@um.es

Universidad de Murcia

Resumen

Hablar de deberes escolares es sumergirnos en un tema que levanta ampollas en la comunidad educativa. Son muchos los defensores y detractores de los mismos que argumentan tanto desde la percepción experiencial como desde los resultados obtenidos en los estudios empíricos. Todo ello genera una nebulosa confusión y polémica respecto al hecho de mandar o no deberes para casa, que se ve agravada considerablemente con las nuevas patologías infantiles emergentes: fobia escolar, depresiones, crisis de ansiedad, etc. En este trabajo se somete a revisión el tema de los deberes y para ello se recogen las ventajas y desventajas asociadas a los mismos, con la finalidad de poder aportar claridad respecto a las tareas escolares para casa para que los miembros de la comunidad educativa puedan tomar decisiones responsable y consecuentemente.

Palabras clave: deberes, tareas para casa-TPC, familia, menores, rendimiento académico

1. Introducción

La palabra tarea, tiene un origen árabe, proviene del vocablo "tariha" y significa trabajo u obra. Se trata de una actividad que ha de desempeñarse con esfuerzo y en un tiempo determinado, generalmente, tal y como menciona Keith (1986) fuera del horario y del período normal de clase, dentro de la unidad familiar, pero debe entenderse que los deberes son responsabilidad del niño y no de los padres.

La mayoría de estudios sobre deberes escolares, definidos estos por Cooper (2001, p.3), como "tareas asignadas a los estudiantes por los profesores para ser realizadas en horas no escolares", han girado en torno a interrogantes sobre si son adecuados o no, a partir de qué edad son recomendados, qué cantidad, cómo se sienten los estudiantes, e incluso se ha investigado sobre la percepción que tienen los profesores al respecto y sobre la implicación y actitud de los padres ante los mismos. En este momento nos encontramos en un punto de inflexión donde las nuevas corrientes pedagógicas están siendo muy críticas con las tareas escolares. Existe en España un movimiento en contra de los deberes escolares en el cual se está intentando conseguir una racionalización de los mismos por ley. Pero, ¿qué dicen las investigaciones al respecto sobre las Tareas para Casa (TPC)?

¹ M.^a Ángeles Hernández Prados Profesora Contratada Doctor y acreditada para titular en la Universidad de Murcia. Ha participado en proyectos de investigación sobre autoestima, convivencia escolar y resolución de conflictos, seguridad de los menores en la red, educación familiar, arte y valores, formación del profesorado en educación en valores, familia y exclusión social, comunicación familia y escuela, entre otros.

² Juan Antonio Gil Noguera, es psicopedagogo y docente en FP básica. Tiene el Máster de Psicología de la Educación y el de Formación del Profesorado de la especialidad en Orientación Educativa por la Universidad de Murcia. Ha participado en proyectos de investigación sobre creatividad y pensamiento científico, deberes escolares y familia.

La controversia entre los autores respecto a la temática de los deberes para casa ha estado presente siempre, pero quizás ha adquirido mayor protagonismo en los últimos años en una sociedad en la que tanto adulto como niños se han sobrecargado en sus funciones y responsabilidades. Aunque el propósito de los deberes es proporcionar una oportunidad para practicar el aprendizaje que previamente se ha adquirido en el aula, y son una herramienta tradicional del profesorado, el excesivo tiempo que algunos niños dedican a esta labor ha encabezado diversas campañas de sensibilización, así que múltiples críticas por parte de las familias ya que afectan negativamente al bienestar de sus hijos quienes apenas disponen de tiempo libre. Concretamente esta misma semana, el 12 de marzo de 2018 ha visto la luz la campaña de sensibilización escolar que lleva por título “StopDeberes” promovida la CEAPA en la que se recuerda a las familias que en los niños necesitan vacaciones sin deberes que les impiden tener ocio y tiempo libre adecuados para su desarrollo integral, empleando frases tan impactantes como esta: “No son un caracol, no deben llevar las tareas del cole a cuestas”.

El debate de los deberes no es exclusivo de España. Se trata de una problemática común asociada a los sistemas educativos de múltiples países en los que los deberes se han implantado de forma cíclica y repetitiva sin atender a los intereses y necesidades de los alumnos, así como a otras formas de innovar en cuanto a las tareas para casa. El debate no solo está creado en nuestro país sino también en muchos más países de Europa. Por ejemplo, en Francia existe una ley desde 1956 que prohibido mandar deberes en todo el ciclo de Primaria (6- 11 años), en el año 2012 las asociaciones de padres y madres iniciaron una huelga durante 15 días para suprimir los deberes extraescolares, ya que se han implantado como una práctica habitual entre los docentes (EFE, 2012).

A continuación, podremos observar una cierta disparidad de teorías y opiniones sobre las ventajas e inconvenientes de los deberes o tareas para casa, pero hay algunos puntos en común que es necesario considerar. En base a estas premisas, en los próximos apartados, conoceremos de qué forma los deberes afectan de forma positiva o negativa al rendimiento académico y a otras habilidades cognitivas y metacognitivas, así como a las relaciones que se establecen entre alumnado, familias y profesorado con la tarea y en el rendimiento académico.

2. Aproximación conceptual: Un modelo multinivel en relación a las TPC

Hasta el momento se han tratado el tema de los deberes con respecto a tres perspectivas diferenciadoras, en base al alumnado, a las familias y al profesorado. Así lo aseguran Fernández-Alonso, Suárez y Muñiz (2016) cuando dicen que no hay investigación que combine las variables relacionadas con los tres protagonistas principales en relación a la tarea (profesorado, alumnado y familia).

En este campo Trautwein y Koller (2003) (en Suárez, 2015) han propuesto un modelo (Figura 1) sobre la tarea que tiene en cuenta estos tres agentes y cubre seis grupos principales de variables (logro, comportamiento de la tarea, motivación hacia la tarea, las características de los estudiantes, el comportamiento de los padres y el entorno de aprendizaje). Este modelo se nutre de las principales teorías motivaciones como las relacionadas con el valor de la expectativa y la teoría de la autodeterminación así como también teorías del aprendizaje y de la instrucción

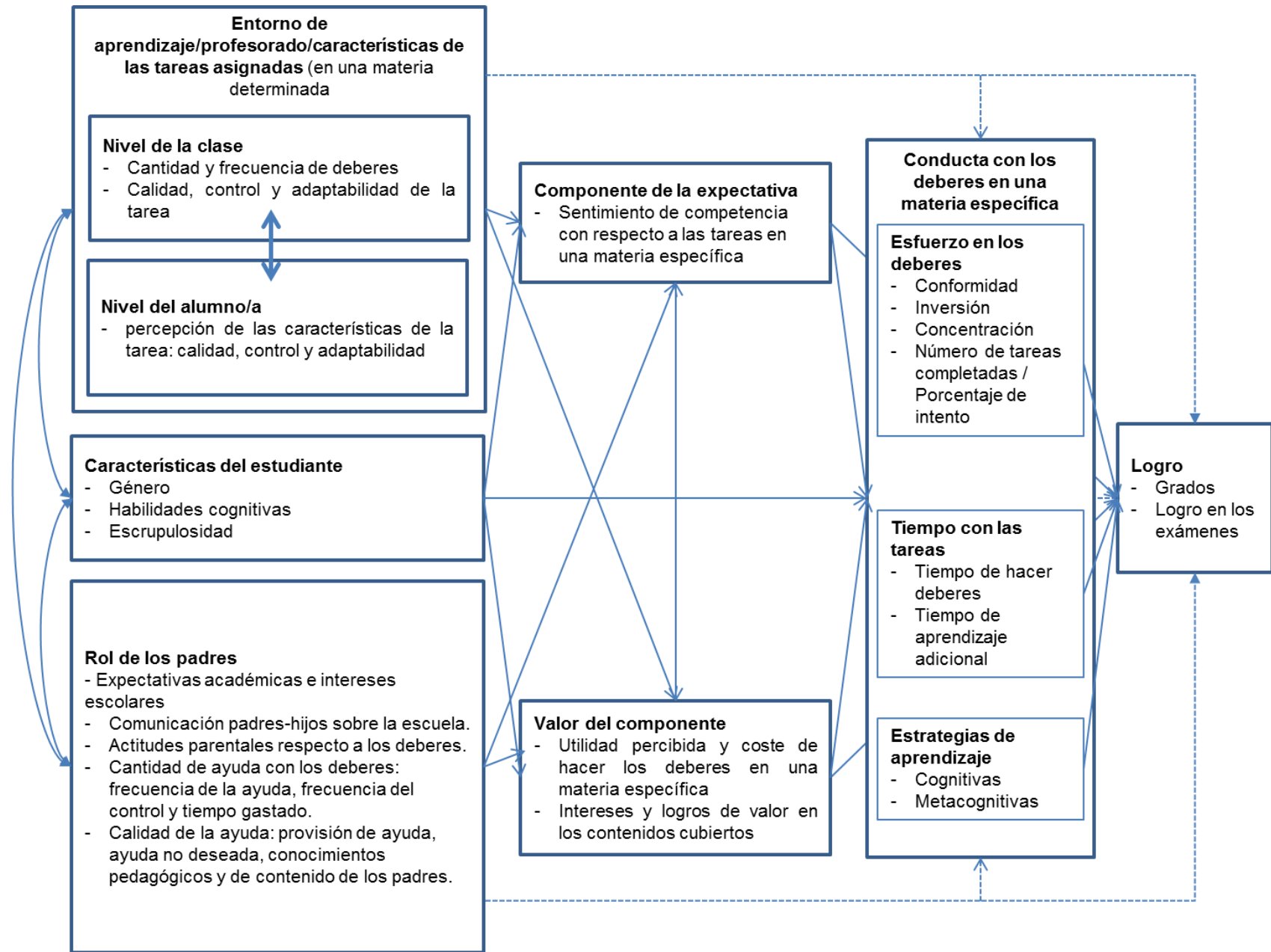


Figura 1. Representación esquemática del modelo de tarea (Trautwein, Lüdtke, Schnyder, et al., 2006, p.440, traducción propia)

Este modelo incluye tres grandes variables (rendimiento académico, implicación de los estudiantes en los deberes e influencia del entorno). El rendimiento académico queda explicado por cómo se implica el alumno en las tareas escolares tanto en magnitud como en calidad y por el grado de implicación parental, así como la implicación de los profesores en cuanto a cantidad de deberes, sus características, el ambiente de aprendizaje, etc. Como se puede observar en el esquema toda variable influye en otras de forma que se establece una relación de feedback, así podríamos decir que un esfuerzo elevado en los deberes puede incrementar el rendimiento y, a su vez, afectaría a la implicación parental, al tipo de deberes escolares e, incluso, a la percepción de esa calidad por parte de los estudiantes y a su motivación hacia ellos.

3. Riesgos de las tareas para casa

Centrándonos en los aspectos desfavorables de las TPC, en primer lugar debemos destacar que para los estudiantes perciben que estos no son una forma de ocio (Suárez, 2010), más bien se consideran un trabajo extra. Del Valle (2015) argumenta este aspecto en lo poco que motivan a los estudiantes, influyendo en su falta de interés hacia estos, la fatiga y el poco tiempo libre que dejan para realizar actividades de ocio u otras actividades no académicas.

De este modo, la tarea impide que los niños se dediquen a actividades importantes, como la recreación y la actividad física, y que el abuso de la tarea hace que los jóvenes pierdan interés en el contenido escolar (Palardy, 1995). En esta línea, Bennett & Kalish (2006) afirman que los deberes pueden afectar en la obesidad infantil debido al tiempo que los estudiantes dedican a su realización y a no otras actividades como las citadas anteriormente.

Suárez (2015) añade a estas afirmaciones que una gran cantidad de deberes o la baja calidad de los mismos pueden provocar en el alumnado rechazo hacia los mismos y falta de implicación escolar junto con un aumento de problemas de salud física y psicológica como estrés o ansiedad (Fulgini & Hardway, 2006; Galloway, Conner & Pope, 2013). Sin embargo, a pesar de los países que obtienen mejores resultados en las evaluaciones trasnacionales son aquellos en los que el volumen de deberes no es excesivo, en España, tal y como afirma Cooper (2006) el hecho de obtener bajos resultados en el rendimiento académico y situarse a la cola de los países europeos ha tenido como contrapartida un mayor aumento de las tareas para casa creyendo que esto se traduciría en un mayor éxito académico y mejora del rendimiento, situándose en el quinto país de la OCDE con mayor volumen de deberes. Curiosamente el crecimiento del volumen de deberes ha sido mayor en la etapa de infantil y primaria, es decir, en los más pequeños, cuando según los resultados de los últimos estudios coinciden en señalar que es menos recomendable y no se encuentran efectos positivos asociados a su práctica (Kohn, 2013).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2012) trata el tema de la cantidad de deberes por países y nos encontramos que España se encuentra en el quinto lugar con más tareas para casa, todo lo contrario a Finlandia, que es el país de la Unión Europea que menos deberes manda y que sale mejor parado en las encuestas educativas. Igualmente, cada vez más escuchamos testimonios de centros educativos que reducen las TPC o directamente las eliminan

y donde el alumnado no denota una disminución de su rendimiento. Entonces, ¿cuál es la diferencia entre tener y no tener TPC? Parece ser que la cuestión de los deberes no debería centrarse tanto en la cantidad y el tiempo que conlleva su realización, que es donde los estudios enfocan principalmente su atención, si no en la calidad y su pertinencia (Trautwein, 2007), dando por hecho que estos son parte de la norma y tienen un sentido positivo intrínseco (Sallee & Rigler, 2008).

Otro aspecto que podemos considerar es que las TPC benefician la acumulación de desventajas sociales por la disparidad de los recursos familiares y las diferencias entre el alumnado con distinto ritmo de aprendizaje o rendimiento académico (Sánchez-Lissen, 2015; Regueiro, 2016). Kralovec y Buell (2001) encuentran la tarea una de las principales causas de abandono escolar entre el alumnado de entornos desfavorecidos, ya que la tarea es una práctica injusta debido a que algunos estudiantes tienen condiciones físicas y materiales favorables en el hogar (espacio de trabajo, acceso a Internet, etc.) mientras que otros no lo hacen. sin acceso a estas condiciones. Además, dicen estos autores, que algunos niños reciben mucha ayuda con la tarea mientras que otros tienen que arreglárselas solos. Destacamos también que la tarea pierde sentido cuando no existe retroalimentación por parte del profesorado (Corno, 2000). Así mismo, Cooper (2003) (en Deslandes, 2009) sostiene que los deberes si no son adecuadamente asignados y monitoreados pueden tener efectos negativos.

Con respecto al tiempo invertido en la realización de los deberes, investigaciones como la de Rosário et al. (2006) y Mourão (2004), ponen en duda que exista relación entre el tiempo en realizar las TPC y las calificaciones obtenidas puesto que resultó que tanto los alumnos más exitosos como los que menos dedicaban el mismo tiempo a hacer los deberes. Por tanto sus conclusiones refirieron a que existen otros aspectos más dinámicos relativos al propio proceso de realización de las TPC (ej., carga, frecuencia, tasa de cumplimentación, tipo de tareas desarrolladas). Las TPC pueden incrementar la autoeficacia no sólo relacionada con la capacidad para aprender en un dominio, sino, también con la responsabilidad, la autonomía y control volitivo (Rosário et al., 2009). Igualmente Cooper, Robinson y Patall (2006) aseguran que cuando los estudiantes de la escuela media dedican más de una hora haciendo tareas, la relación positiva con el logro académico de los estudiantes disminuye. Asimismo, varias investigaciones coinciden en que las TPC son más beneficiosas para los estudiantes mayores que para los más jóvenes. Esto puede ser debido a la diferencia de hábito de estudio que existe entre unos y otros (Cooper, 1989; Hoover-Dempsey et al., 2001; Leone & Richards, 1989).

En relación a las familias destacamos que los deberes escolares propician un escenario de conflicto y desorden en el clima familiar (Kralovec y Buell, 2001; Torrecillas, Aguilar-Parra, Miguel, Campoy, y Alcaraz-Ibáñez, 2016). Aun así, aunque la tarea genera dificultades para muchos padres, algunos lo ven como un indicador de calidad y consideran esencial que estos sean prescritos, incluso muchos se indignan y oponen a la idea de eliminarlos (Palardy, 1995). Podemos decir que es un hecho que las opiniones de los padres sobre los deberes están divididas, hay padres y madres que creen que las TPC son una herramienta positiva, mientras que otros piensan que habría de respetarse el tiempo de descanso o dedicarlo a hacer otras actividades más lúdicas. Así lo aseguran

Pressman et al. (2015) cuando dicen que muchos padres luchan por equilibrar las actividades extracurriculares con los requisitos de las TPC, mientras que algunos, además, luchan para ayudar a sus hijos en su realización. Es evidente que muchos estudiantes detestan hacer deberes y demuestran una actitud de rechazo que provoca ciertas tensiones familiares cuando se les obliga a realizar las tareas. De igual modo, hay autores que señalan, a través de sus estudios, que los deberes entran en conflicto con el tiempo de ocio familiar. Han encontrado que las puntuaciones en bienestar emocional entre padres e hijos son muy inferiores cuando realizan TPC que con otras actividades (Katz, Buzukashvili, & Feingold, 2012).

Bennet y Kalish (2007) señalan que los padres se convierten en "sicarios del profesor o la profesora" o "mandatareas" en el momento que los profesores piden a los padres que tomen parte del asunto a la hora de ayudar a sus hijos e hijas con los deberes en casa. A pesar de que a priori los deberes hacen que los padres pasen más tiempo con sus hijos e hijas, algunos estudios demuestran que los deberes tienen un impacto negativo en las relaciones familiares por tratarse de interacciones tensas y frustrantes tanto para padres como para hijos, por reducir el tiempo de ocio familiar y el tiempo para dedicar a las tareas de la casa (Dudley-Marling, 2003). Este autor que entrevistó a varios padres con hijos en la Educación Primaria indicaron que las TPC son una carga intolerable, que la cantidad de tiempo que estos dedicaban al estudio y los deberes limitaban oportunidades para otras actividades familiares, desarrollando resentimiento entre padres e hijos. Este estudio también ofrece una evidencia sobre las interacciones estresantes creadas por las TPC dando lugar a problemas de relación familiar a largo plazo entre las madres, los padres y sus hijos. En estas familias, los deberes son portadores de los problemas de la escuela, dice el autor, que son un medio para la transformación de "problemas" en la escuela a "problemas familiares", incrementándose en niños y niñas con necesidades educativas especiales.

El volumen de deberes, la falta de tiempo libre, la vida pasiva que se está implantando en los menores, la presión de una evaluación constante, el reto de los deberes en solitario, los padres que no saben o pueden ayudar a los mismos, la sobrecarga y presión en la familia,... Todo ello está poniendo en peligro el bienestar y la salud de los menores, ya que según la Organización Mundial de la Salud (2016), España es uno de los países donde las tareas para casa son uno de los principales motivos de presión, malestar y estrés en los más pequeños.

4. Oportunidades de los deberes

Al igual que existen estudios que encuentran negativas las TPC, encontramos otros muchos que defienden que estas son una forma de mejorar el rendimiento, desarrollar habilidades cognitivas en los estudiantes, e incluso, favorecen las relaciones familiares. Según Torrecillas, Aguilar-Parra, Miguel, Campoy, y Alcaraz-Ibáñez (2016) existen muchos estudios que avalan que los deberes se consideran aconsejables y un buen instrumento para proporcionar valores tales como la autonomía, la responsabilidad y el esfuerzo. Además, consideran que las tareas escolares formalizan el orden académico y personal del alumnado. En este mismo sentido Regueiro (2016) y Sánchez-Lissen (2015) (en Torrecillas et al., 2016) destacan su utilidad para mejorar los hábitos de estudio, incluso

facilitan la retención de los contenidos y desarrollan el pensamiento crítico. Igualmente Redding (2002) asegura que si las TPC son adecuadas, pueden tener efectos positivos sobre el rendimiento y, también, generar el hábito de estudio en casa, así como, preparar al estudiante para ser independiente en el aprendizaje (Corno & Xu, 2004; Johnson & Pontius 1989; Warton, 2001; Cooper, Robinson & Patall, 2006). En estas afirmaciones, padres y profesores coinciden asegura Bempechat (2004) (en González, Guerra, Prato, y Barrera, 2009). Estos autores dicen que tanto padres como profesores tienen una visión muy parecida en cuanto al objetivo de los deberes. Entre ellos destacan: reforzar lo aprendido en clase, desarrollar conductas autorregulatorias, practicar y reforzar los contenidos tratados en clase.

Un estudio iberoamericano realizado por Murillo y Martínez-Garrido (2013), demostraron que el rendimiento escolar mejora si las TPC enviadas a casa son revisadas y corregidas en el aula, y si hay una asignación diferenciada para los estudiantes que requieren necesidades educativas específicas. Además encontraron que ni la frecuencia, ni el tiempo dedicado o su tipología inciden en el rendimiento. Del mismo modo, Jackson (2007) asegura que para los niños con dificultades, las TPC pueden ser un medio por el cual lograr la nivelación con los demás compañeros aventajados. Más aún si en casa las tareas le son supervisadas (Cooper y Nye, 1994; Rosenberg, 1989).

Varios autores coinciden en señalar que las TPC permiten reforzar lo aprendido en clase. Concretamente Mourão (2009) sostiene que la mayoría de los educadores consideran que los deberes escolares son un importante complemento para las actividades académicas desarrolladas en el aula. Además, los deberes ayudan a establecer vínculos de coordinación entre lo que aprenden en clase y con la familia (Lacasa, 1999; Regueiro, 2016; Torrecillas et al., 2016). Con respecto al vínculo entre el ámbito familiar y el rendimiento académico, las últimas investigaciones han aportado datos que aseguran que existe una correlación significativa (González-Pienda, 2003). Del mismo modo, Rosário et al. (2006) afirma que el alumnado obtiene mejores beneficios de la experiencia de hacer las TPC en familia cuando son ayudados en un ambiente adecuado. Es probable que este beneficio se vea incrementado en familias con un mejor manejo del estrés, con recursos económicos para afrontar la educación de sus hijos e hijas e incluso con padres que tengan las habilidades y el conocimiento necesarios para afrontar la ayuda en las TPC.

La implicación familiar en los deberes escolares está vinculada a diversos factores como el tiempo y las habilidades de los padres o la actitud que estos disponen a la hora de ayudar a sus hijos con las tareas. Esta actitud está ligada al grado de interacción entre la predisposición a ayudar a sus hijos e hijas y las prácticas que ellos mismos determinan (Epstein et al., 2002). Incluso, muchas veces, solamente por el hecho de hacer su propio papel como padres o en la percepción de eficacia para hacerlo (Hoover-Dempsey et al., 2005). Por una parte, el papel que juegan los padres en su implicación en la educación incluye su propia responsabilidad, determinada por los resultados educativos y las creencias de lo que ellos pueden contribuir en el aprendizaje y en el éxito escolar. Por otra parte, la conciencia de eficacia comprende las acciones personales que ayudan al niño a aprender de una forma eficaz.

Rosário et al. (2006) ha recogido de algunas investigaciones la forma en la que los padres se implican en la tareas para casa. Según los diferentes estudios nos encontramos que de forma general, a los padres les gusta que desde la escuela se prescriban deberes, que la implicación es mayor cuando menor es el niño o la niña; el tipo y el grado de implicación está estrechamente relacionado con el nivel socio-económico y cultural de las familias. Además, se ha encontrado que aunque no exista una relación clara entre la implicación parental y el rendimiento académico, se sugiere que más que tiempo, se requiere calidad en la implicación. Al igual que existen diferentes formas de implicación, desde padres que procuran solamente un espacio de estudio de una forma apropiada, hasta padres que hacen las tareas por ellos. Pero también los profesores tienen su propia valoración de la implicación de los padres en las TPC. Así lo revela una encuesta realizada a profesores de Educación Secundaria en la Comunidad de Madrid, donde Pérez-Díaz y Rodríguez (2009) recogen que los docentes piensan que muchos padres se implican poco en la educación de sus hijos e hijas. El estudio obtiene que de media el 53% de los padres se implica verdaderamente. Además, hallaron que solo el 41% de los padres se aseguran de que sus hijos acaben las tareas escolares, tarea que no requiere un alto gasto de tiempo y energía. De todo lo expuesto, coincidimos con Rosário et al. (2006) cuando dicen que:

Hay padres que deliberadamente proporcionan esfuerzos para ayudar a sus educandos a crear un ambiente propicio a la realización de las TPC propuestas por los profesores, pero hay otros que dimiten de tal responsabilidad o, simplemente, desconocen la forma más adecuada de hacerlo. (p. 177)

5. Conclusiones

A modo de resumen en la Tabla 1 encontramos una serie de argumentos a favor y en contra de los deberes realizada por Vila (2012) en una sección dentro de la Revista electrónica de la Mutualidad General de Funcionarios Civiles del Estado (Muface), en la cual se reflejan los aspectos comentados a lo largo del artículo.

Tabla 1

Argumentos sobre las TPC

Argumentos a favor de prescribir deberes

- Los deberes diarios ayudan a crear hábitos de trabajo, de superación y de esfuerzo personal.
 - Algunos expertos opinan que aportan a los niños un valor pedagógico “incuestionable”, les enseñan a “ser responsables” y desarrollar su disciplina.
 - Conectan a los padres con la educación de sus hijos: la familia debe implicarse en ellos, estimulando el aprendizaje junto con el colegio.
 - Refuerzan y contextualizan lo aprendido en el aula, estimulando la capacidad de razonamiento y la memoria en los niños.
 - Favorecen la formación complementaria y la relación con el entorno, fuera de la escuela, por medio de la visita a museos y bibliotecas, o el fomento de la investigación.
-

-
- Ayudan a mejorar la lectura como base fundamental para todos los aprendizajes.
 - Estimulan el manejo complementario de las TIC, cada vez más presentes en las aulas.
 - Fomentan la autonomía y posibilitan que el alumno aprenda a trabajar solo y que, por tanto, desarrolle la capacidad de planificar y buscar información por sí mismo.
 - Promueven, además, la creatividad, así como la interacción y la posibilidad de ayuda entre alumnos a través del móvil, Internet, reuniones...
-

Argumentos en contra de prescribir deberes

- Los deberes crean tensiones entre padres e hijos, complican mucho la vida de las familias y son generadores de conflictos y castigos. La falta de tiempo libre para dedicar a sus hijos y la formación necesaria de los padres tienen muchas veces la culpa.
 - El abuso de estas tareas y su acumulación en las diferentes asignaturas provoca que muchos escolares se desmotiven y crea una fatiga añadida al cansancio acumulado a lo largo de la jornada.
 - Según algunos especialistas, vienen a demostrar un fracaso del sistema educativo, concebido para sobrecargar a los niños de tareas que deberían haber realizado en la escuela.
 - Otras opiniones señalan que los alumnos ven en ellos una prolongación de una enseñanza que no les motiva, poco práctica, fundamentada en el libro de texto y en el aprendizaje memorístico y alejada de la cultura audiovisual en la que se desenvuelven.
 - Provocan desigualdades sociales al poner en evidencia el nivel socioeconómico y cultural de las familias y de su entorno. Mientras unos intentan ayudar a sus hijos, otros recurren a clases particulares o academias y otros muchos no tienen ni el nivel educativo ni el dinero para poder pagar esos apoyos.
 - Restringen el tiempo para la familia, las tareas domésticas y el ocio: los menores necesitan tiempo para realizar actividades deportivas, culturales o de esparcimiento, que también contribuyen a su desarrollo personal.
-

Con todo lo expuesto, podríamos decir que las opiniones y estudios con respecto a las TPC están muy divididas, por un lado se encuentran aquellos que apuestan por los deberes como una forma de mejorar el rendimiento y favorecer las relaciones familia-escuela y luego están aquellos que los entienden como una práctica que favorece las desigualdades entre el alumnado, desarrollan una atmósfera de tensión en la familia o, incluso a menudo, se utilizan como una forma de castigo. En definitiva, en función del tipo de docencia, principalmente en lo que a métodos didácticos y evaluativos se refiere, el docente muestra mayor o menor tendencia a enviar deberes para casa (Kohn, 2013).

Como bien dicen Torrecillas et al. (2016) el debate de las TPC no debería tratarse como un tema dual, a favor y en contra, si no que debería ahondar más aún en determinar aquellos puntos favorables e intentar dar solución a los aspectos negativos, profundizando en temas como la calidad de las tareas, el nivel educativo, el tiempo que se debería invertir, etc. La principal tarea que tenemos los agentes educativos que tratamos el tema de las TPC es fijarnos un objetivo claro de lo que

queremos conseguir con ellas en el alumnado, proporcionándoles, de este modo, una base pedagógica, qué es lo que se está cuestionando. No debemos desvirtuar cuál es la finalidad de las TPC. Debemos dejar claro que si lo que se pretende es mejorar habilidades cognitivas, rendimiento académico, pensamiento crítico y creativo, la competencia de aprender a aprender, etc., el sentido centralizado de actividades de “lápiz y papel” no es el camino correcto. La tarea proporciona un gran abanico de posibilidades desde las cuales verdaderamente se trabajan todas esas habilidades y que, por supuesto, fomentan la motivación de los estudiantes hacia la tarea, en particular y hacia la escuela, en general. Se presenta de una forma muy clara cuando Torrecillas et al. (2016) dicen que:

“Es necesario racionalizar los deberes, una mayor coordinación del profesorado para evitar la acumulación de tareas, una comunicación más fluida y eficaz entre el centro educativo y la familia y adaptación mayor a las necesidades educativas específicas que pueda presentar cada uno de los alumnos. De este modo, la realización de tareas escolares en casa será beneficiosa para los discentes y repercuta en su rendimiento académico, de lo contrario puede ser que los inconvenientes superen a las ventajas” (p.111).

A todo ello, cabe añadir que la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE), actual ley educativa de España, establece en su artículo 121.5 que los centros promoverán compromisos educativos entre las familias o tutores legales y el propio centro en los que se consignen las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado. La misma ley cita, en su disposición final primera, apartado 2.d, en relación a las familias, que siendo estas las primeras responsables en la educación de sus hijos e hijas les corresponde participar de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos que los centros establezcan con las familias, para mejorar el rendimiento de sus hijos.

Por el momento, podemos tener en cuenta una serie de recomendaciones expuestas por Corno (2000) y De la Herrán y Paredes (2013), como por ejemplo, establecer una hora determinada para empezar; acompañar no suplantar en la realización de las TPC; aprender a controlar y dominar el tiempo utilizado y que este sea ajustado a la edad del alumnado; destacar que deben ser complementarios y no sustitutivos del trabajo en clase; deben tener coherencia con la didáctica del aula; intentar formar a las familias en el uso didáctico de las TPC; deben responder a objetivos educativos claros; su dificultad se debe ajustar a la formación y a las posibilidades del alumnado; deben ser lo más gratas posibles para el alumnado; deben ser consideradas y valoradas por el profesor en la clase siguiente, etc. De este modo se reducen los efectos negativos y se amplían las posibilidades de conseguir efectos positivos.

REFERENCIAS

- Bempchat, J. (2004). The Motivational Benefits of Homework: A Social-Cognitive Perspective. *Theory into practice*, 43(3), 189-196.
- Bennet, S. y Kalish, N., (2007), *The case against homework: how homework is hurting our children and what we can do about it*, UK: Hardcover.
- Chouinard, R., Archambault, J. & Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ?. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 307–324. doi:10.7202/014410ar
- Cooper, H. (1989). *Synthesis of Research on Homework. Grade level has a dramatic influence homework's effectiveness*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cooper, H. (2001). Homework for all in moderation. *Educational Leadership*, 58, 34-38.
- Cooper, H., Robinson, J. C., y Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research. *Review of Educational Research*, 76, 162.
- Cooper, H., y Nye, B. (1994). Homework for students with learning disabilities: The implications of research for policy and practice. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 470-479.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Corno, L., & Xu, J. (2004). Homework as the job of childhood. *Theory Into Practice*, 43, 227-233.
- De la Herrán, A. y Paredes, J.(coords.), (2013), *Técnicas de enseñanza*. Madrid: Síntesis.
- Del Valle, M. (2015). Deberes escolares sí o no ¿Es ese el debate? *Escritura pública*, 94, 40-43.
- Deslandes, R. (2009). Cross-sectional and longitudinal study on parents' views regarding homework, their involvement and their reasons for becoming involved. En 7th International Conference of the European Research Network about Parents in Education (ERNAPE). Recuperado de http://www.ernape.net/articles/2009/Malmoe_20_Deslandes.pdf
- Dudey-Marling, C. (2003). How School Troubles Come Home: The Impact of Homework on Families of Struggling Learners. *Current Issues in Education*, 6, 4. Recogido de <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1681>
- EFE (2012). Huelga de deberes en Francia para evitar la desigualdad. *ABC.es*. Recuperado de <http://cort.as/DCX3>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., y Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin

- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. & Muñiz, J. (2016). Homework and Performance in Mathematics: The Role of the Teacher, the Family and the Student's Background. *Revista de Psicodidáctica*, 21 (1), 5-23.
- Fuligni, A. J. and Hardway, C. (2006). Daily Variation in Adolescents' Sleep, Activities, and Psychological Well-Being. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 353-378. doi:10.1111/j.1532-7795.2006.00498.x
- Galloway, M., Conner, J. & Pope, D. (2013). Nonacademic Effects of Homework in Privileged, High-Performing High Schools, *The Journal of Experimental Education*, 81(4), 490-510, DOI: 10.1080/00220973.2012.745469
- González, M. L., Guerra, A., Prato, S. y Barrera, P. (2009). Los deberes escolares en el marco de las relaciones familia-escuela. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 219-224.
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e educación*, 7(8), 247-258.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J., Reed, R. P., DeJong, J. M., y Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S. y Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research and findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Jackson, B. (2007). Homework inoculation and the limits of research. *Phi Delta Kappan*, 89(1), 55-59.
- Johnson, J. K., y Pontius, A. (1989). Homework: A survey of teacher beliefs and practices. *Research in Education*, 41, 71-78.
- Katz, I., Buzukashvili, T., y Feingold, L. (2012). Homework Stress: Construct Validation of a Measure. *Journal of Experimental Education*, 80(4), 405-421.
- Keith, T. Z. (1986). *Homework*. West Lafayette, IN, Kappa Delta Pi.
- Kohn, A. (2013). El mito de los deberes: ¿Por qué son perjudiciales para el aprendizaje y la convivencia? Madrid: Kaleida.
- Kralovec, E. et Buell, J. (2001). End homework now. *Educational Leadership*, 58(7), 39-42.
- Lacasa, P. (1999). Más allá de los deberes escolares. A modo de introducción. *Cultura y educación*, 13, 5-19.
- Leone, C.M., Richards, H. (1989). Classwork and homework in early adolescence: The ecology of achievement. *Journal of Research on Adolescence*, 18(6), 531-548. Doi: 10.1007/BF02139072.

- Mourão, R. (2004). TPC's Quês e Porquês: Uma rota de leitura do Trabalho de Casa, em Língua Inglesa, através do olhar de alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Mourao, R. (2009). Etapas Processuais do Trabalho de Casa e Efeitos Autoregulatórios na Aprendizagem do Inglês: Um estudo com diários de TPC no 2º Ciclo do Ensino Básico (Tese de Doutoramento em Educação). Universidade do Minho: Braga.
- Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2013). Incidencia de las tareas para casa en el rendimiento académico. Un estudio con estudiantes iberoamericanos de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 157-178. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6156
- OMS (2016). Health behavior in school age children (HBSC): International report from the 2011-2014 survey. Health policy for children and adolescents nº7. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/0B3SLpfvg60_uVE1CeG1ady1TQ2c/view.
- Palardy, M.J. (1995). Another look at homework. Homework is one of the most haphazard teaching practices in American schools today. *Principal*, 74(5), 32-33.
- Pérez, V. y Rodríguez, J. C. (2009). La experiencia de los docentes vista por ellos mismos. Una encuesta a profesores de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid. Fundación Instituto de Empresa.
- Pressman, R., Sugarman, D., Nemon, M. L., Desjarlais, J, Owens, J. A. y Schettini-Evans, A. (2015). Homework and Family Stress: With Consideration of Parents' Self Confidence, Educational Level, and Cultural Background. *The American Journal of Family Therapy*, 43(4), 297-313.
- Regueiro, B. (2016). Os deberes escolares son beneficiosos para o rendemento académico? *Eduga: revista galega do ensino*, 71.
- Rosário, P., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Nuñez, J .C., Gonzalez-Piende, J., Cerezo, R. y Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas. *Revista de psicodidáctica*. 14(2), 179-192.
- Rosário, P., Mourão, R., Nuñez, J .C., Gonzalez-Piende, J. y Solano, P. (2006). Escuela-familia: ¿es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 171-179.
- Rosenberg, M. S. (1989). The effects of daily homework assignments on the acquisition of basic skills by students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 314–323.
- Sallee, B. & Rigler, N. (2008). Doing out homework on homework: How does hmework help? *English Journal*, 98, 46-51.
- Sánchez-Lissen, E. (2015). Los deberes escolares en casa. *Diálogo: Familia Colegio*, 309, 29-38.
- Suárez, N. (2010). *Tareas para casa y rendimiento académico*. Tesina de Licenciatura, Universidad de Oviedo.

- Suárez, N. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en estudios de educación secundaria obligatoria. Tesis Doctoral: Universidad de Oviedo.
- Torrecillas, J. J. L., Aguilar-Parra, J. M., Miguel, J., Campoy, F., & Alcaraz-Ibáñez, M. (2016) Deberes escolares: ventajas e inconvenientes: El eterno debate de las tareas para casa (109-115). En Pérez-Fuentes, Gazquez, Molero, Martos, Simón y Barragán (comp.) *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*. ASUNIVEP, 2.
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17, 372-388. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2007.02.009
- Trautwein, U., & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement: Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15, 115-145. doi:10.1023/A:1023460414243
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domainspecific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98, 438-456. doi: 10.1037/0022-0663.98.2.438
- Vila, D. (2012). A vueltas con los deberes. Revista electrónica de la mutualidad general de funcionarios civiles del estado (222//2012). Recogido de: http://www.muface.es/revista/i222/educacion_vuelta_deberes.html
- Warton, P. M. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist*, 36, 155–165.

III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI
(marzo 2018)

**TEORÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN, PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y
MOVIMIENTOS SOCIALES: LA EXPERIENCIA INTERGENERACIONAL DE LA
ORGANIZACIÓN EL HORMIGUERO**

Marta Gutiérrez Sánchez¹

Universidad de Murcia

martags@um.es

Marina Pedreño Plana²

Universidad de Murcia

marina.pedreno@um.es

Luis Álvarez³

Universidad de Buenos Aires

lalvarez@sociales.uba.ar

Resumen

El presente estudio de caso busca aportar al debate sobre la relación entre teoría crítica de la educación y participación ciudadana desde la perspectiva de los movimientos sociales, a través del análisis de caso de la experiencia intergeneracional en la Organización El Hormiguero en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. ¿Cómo fueron sus orígenes? ¿Qué debates teóricos y/o políticos se dieron en el interior de la misma? ¿Qué marcos interpretativos adoptaron para sí? ¿Qué estrategias y repertorios de acción desplegaron a lo largo del tiempo? Así, se reconstruirá cómo las acciones llevadas a cabo por esta Organización estuvieron atravesadas por las tensiones, contradicciones y disputas que establecieron con la realidad de su ámbito de actuación.

¹ Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, con un largo recorrido en investigación educativa relacionada con proyectos de innovación y reducción de la exclusión socioeducativa. Formación y experiencia docente como maestra de Educación Primaria. Actualmente se encuentra ocupando el puesto de Vicedecana de Proyección Social y Estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

² Es Graduada en Educación Infantil y máster en inclusión-exclusión social y educativa por la Universidad de Murcia, actualmente se encuentra cursando estudios de doctorado en educación; ha participado en varios congresos internacionales y nacionales de educación en relación con las temáticas de pedagogía de la alteridad y habilidades no cognitivas.

³ Alumno regular de la Carrera de Ciencia Política en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires

Palabras clave

Teoría crítica de la educación – participación ciudadana – relaciones intergeneracionales - repertorios de acción – movimientos sociales

Abstract

This case study seeks to contribute to the debate on the relationship between critical theory of education and citizen participation from the perspective of social movements, through the case analysis of intergenerational experience inside the El Hormiguero Organization situated in the Autonomous City of Buenos Aires, Argentina. How were their origins? What theoretical and / or political debates took place inside it? What interpretative frameworks did they adopt for themselves? What strategies and repertoires of action did they develop over time? In this regard, the authors will explain throughout the text the way in which the actions carried out by this Organization were traversed by the tensions, contradictions and disputes that they established with the reality of their scope of action.

Keywords

Critical theory of education - citizen participation - intergenerational relations - action repertoires - social movements

1. INTRODUCCIÓN: CONCEPTUALIZACIONES GENERALES

El presente estudio de caso busca aportar al debate sobre la relación entre teoría crítica de la educación y participación ciudadana desde la perspectiva de los movimientos sociales, a través del análisis de caso de la experiencia intergeneracional en la Organización el Hormiguero en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Consideramos que la teoría crítica de la educación aborda, desde una amplitud de puntos de vista, variados temas en contextos sumamente diferenciados sobre el funcionamiento de los mecanismos de poder en una sociedad (Morales Zuñiga, 2014), buscando deconstruir el papel de la educación en cada contexto particular, partiendo de un engranaje conceptual compuesto por cinco núcleos, a saber:

- a) La educación debe ser llevada a cabo por docentes reflexivos, transformadores, y pendientes de los problemas sociales de la Escuela (Carr y Kemmis, 1988).
- b) La desigualdad social y la explotación guardan relación directa con el capitalismo y con la función de la institución escolar dentro de este sistema (Bernstein, 2001).
- c) La democratización de los procesos educativos y de la institución escolar son condición necesaria para el desarrollo de una educación crítica (Giroux, 2006).

- d) El consenso es un estado clave que permite tomar acuerdos sobre las acciones posibles, las cuales deben estar orientadas a la transformación de las condiciones sociales de existencia (Habermas, 2001).
- e) La educación debe buscar la emancipación, para que los individuos, por medio del diálogo, la reflexión y la crítica, puedan tomar conciencia sobre sus condiciones sociales, y emanciparse de ellas (Habermas, 2001).

Referente a los movimientos sociales, en la actualidad existe un acuerdo general entre los estudiosos sobre la consideración de los movimientos sociales como una forma más de acción política que goza de un desarrollo histórico tan antiguo como el de los partidos políticos. Este acuerdo, sin embargo, no se extiende a su definición (Mauro y Rossi, 2015). Desde la primera utilización teórica del término en 1850 por el sociólogo alemán Lorenz von Stein (Tilly, 1998), han abundado las definiciones teóricas sobre qué son los movimientos sociales, debate que fue profundizado a partir de los cambios económicos y políticos producidos en las sociedades posindustriales donde determinadas experiencias de organización y movilización se constituyeron, mientras otras se recrearon. A diferencia de los sindicatos y partidos políticos, estas experiencias conformaron, en general, sujetos políticos difusos y heterogéneos; planteando un desafío fundamental al análisis político de los procesos de movilización que destina importantes esfuerzos para comprender y explicar la fisonomía de estos sujetos colectivos cuyo protagonismo se presenta como directamente proporcional a su complejidad y dinamismo (Pérez y Natalucci, 2010). Por un lado, destacan las teorías que trabajan el concepto de identidad como núcleo explicativo de la acción colectiva, enfatizando el problema del reconocimiento en un espacio público complejo y multidimensional (Melucci, 1994; Pizzorno, 1994; Touraine, 1987); mientras que por el otro, aquellos enfoques que analizan la movilización haciendo hincapié en la noción de interés y subrayando los componentes estratégicos de la acción colectiva como aspecto fundamental para su intelección (Mc Adam, Mc Carthy y Zald, 1999). También, se consideran los esfuerzos por lograr una síntesis entre ambas perspectivas, así como la evaluación de sus rendimientos analíticos (Jenkins, 1994). Por último, cabe destacar la perspectiva de los ciclos de movilización que permite atender a su dinámica interna, temporalidad y las vinculaciones con los procesos políticos y económicos (Tilly, 1998; Tarrow, 1997).

En vista de lo anterior, entenderemos a los movimientos sociales como una forma de acción colectiva política diferente a los partidos políticos y grupos de interés, pero que permanentemente interactúa con éstos, en tanto expresión política emergente producto de la dislocación de las relaciones clásicas de mediaciones políticas y funcionales que encontraban en las figuras del trabajador y el ciudadano sus fuentes de legitimidad (Pérez y Natalucci, 2010). No es que estas dos últimas figuras hayan desaparecido, sino que se han producido cambios en la sociedad civil a partir de los cuales se han rearticulado las relaciones entre lo público, lo privado y lo estatal. En

este sentido, no se trata de elaborar una dicotomía que oponga movimientos sociales a otros sujetos colectivos -como partidos políticos o sindicatos-, sino de ubicarlos en la perspectiva de un espacio multiorganizacional con el fin de captar las singularidades de cada uno (Natalucci, 2011). Por su parte, entendemos por autonomismo glocal un tipo de organización que, impulsada por la idea fuerza de autonomía como una construcción, no separa la clase obrera rural-urbana del capitalismo y busca el autogobierno de esta clase dentro de este sistema; tomando la forma de un contrapoder que no es independencia sino la interdependencia de los distintos sectores de la sociedad que se sienten oprimidos dentro del capitalismo y luchan contra-y-más-allá del capital. De este modo, la autonomía se refiere a la vida dentro la sociedad, pero bajo el autogobierno. En el contexto latinoamericano, ubicamos al autonomismo glocal como posterior al Consenso de Washington ⁴, emergiendo movimientos sociales autónomos que pueden sintetizarse principalmente, *vis a vis*, en las siguientes cuatro versiones: los neozapatistas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y de la “Otra Campaña” en México; el ala autonómica de los piqueteros, movimientos de fábricas recuperadas y de las asambleas de barrio en Argentina; el Movimiento de los Sin Tierra y algunos sectores obreros en Brasil; así como varios sectores del movimiento indigenista representado por el Movimiento al Socialismo en Bolivia (MAS) y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Zibechi, 2004; Gago, 2006).

En lo que a este estudio de caso respecta, el ejercicio de la participación será entendida como ciudadanía que implica procesos en los cuales grupos históricamente marginalizados luchan para conseguir posicionar sus visiones del mundo, el reconocimiento de sus intereses y necesidades. Muy frecuentemente los movimientos sociales han entendido la participación de una forma que se encuentra ligada a un enfoque de derechos, asociada a procesos de formulación y reclamo de derechos “desde abajo” y que tienen un impacto transformador no solo en las instituciones, sino en las relaciones cotidianas (Kabeer, 2005). Si se atiende a determinados estudios que conciben los movimientos sociales en el “interface entre cultura y política”, es posible argumentar aquí que la participación política tiene una importante dimensión cultural (Sousa Santos, 2001). Los actores políticos, incluidos los movimientos sociales, son también agentes culturales, luchando por mejorar condiciones materiales y por fines instrumentales. También producen, reproducen y cuestionan representaciones hegemónicas de la realidad. Como sujetos colectivos, los movimientos sociales están conformados por personas de diferentes edades, lo cual habilita pensar la interfaz de las relaciones intergeneracionales como instancias que potencian los compromisos, la cooperación, la interacción y el intercambio entre personas de diferentes generaciones (Gutiérrez, 2011).

⁴ El Consenso de Washington fue un conjunto de diez recomendaciones de política económica formuladas en 1989 por el economista inglés John Williamson. Su objetivo era orientar a los países en desarrollo inmersos en la crisis económica para que lograsen salir de la misma. Estaba formado por el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial y el Tesoro de Estados Unidos, las tres instituciones con sede en Washington. Las recomendaciones pretendían conseguir aspectos como liberalizar el comercio exterior y el sistema financiero, reformar la intervención del Estado o atraer capital extranjero a los países (Lechini, 2008: 9-24).

Como se describirá a continuación, los criterios arriba enumerados son identificables en la experiencia de la Organización el Hormiguero, la cual logró amplificar su inserción territorial y redefinir sus repertorios de acción a través de un ejercicio de participación ciudadana, que contó con una importante dimensión cultural. Ésta cuestionó, mediante el papel transversal de la teoría crítica de la educación, nociones hegemónicas de democracia y desarrollo. Una participación que contribuyó a la generación de formas alternativas y novedosas de entender y practicar la política a través de múltiples expresiones entre la organización territorial y el uso de medios alternativos de comunicación.

2. LOS ORÍGENES DE LA ORGANIZACIÓN EL HORMIGUERO: DEBATES TEÓRICOS, FORMAS DE PARTICIPACIÓN, EJES DE TRABAJO Y REPERTORIOS DE PROTESTA.

La Organización El Hormiguero nació un 29 julio del 2011, en una asamblea realizada en la villa 31 bis⁵. Según la propia organización, ese día decidieron autodefinirse y reconocerse como: Un puñado de hombres y mujeres que se reunían para dar inicio a esta organización social y política que busca construir poder popular desde las villas, para comenzar a transformar nuestra realidad; mujeres y hombres Latinoamericanos, de diversas edades y con diferentes procedencias, que nacimos con una misma necesidad de cambio social, apuntando a transformar desde la base, a organizarnos los de abajo para construir nuestro futuro, ya que nuestra propia diversidad nos hace ser Latinoamericanos de nacimiento y nuestras convicciones de Patria Grande nos unen a todos los que conformamos esta organización en una misma identidad de resistencia, lucha y creación.

Además, atendiendo a la finalidad de contar con un ideario más concreto para desplegar acciones que sean enmarcadas colectivamente en sentidos movilizadores de adhesiones, la organización adoptó una combinación de acontecimientos políticos y actores de los planos internacional, regional y nacional que fueron interpretados en su interior como hitos fundacionales del compromiso. Así, según Vázquez (2015) destacaron los siguientes:

- El día internacional de la mujer trabajadora
- El día internacional del trabajo y la Revolución Cubana
- Las figuras de Juana de Azurduy, Juan Carlos Mariátegui, Ernesto “Che” Guevara, Fidel Castro, Pomanchanca y Salvador Allende Mariano Ferreira
- Actores sociales de la Argentina como las organizaciones de trabajadores organizados y combativos de la década de 70', el movimiento de derechos humanos de la década de los 80', los movimientos de desocupados y las organizaciones piqueteras de la década de los 90'.

⁵ Véase “Hoy cumplimos dos años”. Disponible en la siguiente dirección web:
<http://elhormigueroorg.blogspot.com.ar/2013/07/hoy-cumplimos-dos-anos-construyendo.html>

Esta combinación de acontecimientos y figuras habilitó la discusión política sobre las distintas luchas de los pueblos latinoamericanos como la búsqueda de unidad entre pensamiento y acción en el camino de la construcción de hombres y mujeres nuevos. En suma, podemos sintetizar estos debates como el marco interpretativo de El Hormiguero, es decir, un esquema interpretativo que simplifica y condensa el “mundo de ahí afuera” puntuando y codificando selectivamente objetos, situaciones, acontecimientos, experiencias y secuencias de acciones dentro del entorno presente o pasado de cada uno (Tarrow, 1997). En vista de lo anterior, cabe señalar que los marcos interpretativos, a diferencia de las ideologías, son menos lógicos y pueden inscribirse en éstas. Los marcos son “metáforas específicas, representaciones simbólicas e indicaciones cognitivas utilizadas para presentar conductas y eventos de forma evaluativa y para sugerir formas de acción alternativa” (Mc Adam, Mc Carthy y Zald, 1999: 371). De esta manera, reducen la incertidumbre que provoca la acción, atribuyendo sentido y legitimando la participación política. A partir de este concepto, William Gamson (1992) destaca tres componentes de los marcos interpretativos:

- La percepción de injusticia (ésta es una *hot cognition*, es decir es realizada sobre el momento y no es producto de una evaluación detenida)
- La percepción de agencia (o de que algo debe hacerse)
- La constitución de una identidad colectiva (definiendo un “nosotros” en oposición a un “otro” con intereses y/o valores contrapuestos).

Siguiendo esta línea argumentativa, podemos decir que en su etapa fundacional El Hormiguero manifestó tres componentes indicados anteriormente, definiendo así los siguientes aspectos:

- Como objetivo general: conectar como alternativa latinoamericanista autónoma-autogestionaria acciones colectivas pasadas con las del presente como parte de un mismo conflicto.
- Como campo de antagonismo: al imperialismo capitalista patriarcal de explotación.
- Como ámbito de actuación: el plano local en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Una vez definida la discusión política, la Organización afrontaba el desafío de darse formas de participación que le permitieran lograr sus objetivos propuestos, sosteniendo la acción colectiva de la heterogeneidad de personas de diferentes edades que componen la misma. Y considerando que El Hormiguero contaba con presencia territorial en diferentes zonas de la ciudad como la Villa 31bis, la Villa Fátima, la Villa Rodrigo Bueno y Playón de Chacharita, se consideró prioritario, como formas de participación, el hecho de promover la realización de asambleas barriales e interbarriales⁶. Estas instancias habilitaron la puesta en práctica de un saber-hacer en términos de participación ciudadana caracterizado por la rotación de las voces, la des-jerarquización de la palabra, la construcción de consensos y la toma de decisiones colectivas. Se trataba de la

⁶ Véase: Caminos de Tiza visito el Profesorado Popular Dorita Acosta. Disponible en la siguiente dirección web: <https://www.facebook.com/elhormigueroCABA/videos/798887426881626/>

incorporación de la democracia participativa y la horizontalidad como prácticas constitutivas de la identidad de la organización. Atendiendo a la finalidad de consolidar y reproducir todo este saber-hacer participativo, acordaron que la educación desde una perspectiva crítica, emancipadora y contra hegemónica, sería el núcleo dinamizador que atravesaría transversalmente a toda la organización, aplicándose en todos y cada uno de sus espacios de participación. A su vez, definieron los siguientes ejes de trabajo:

- Trabajo digno y sin patrón: Este eje consiste en desarrollar cooperativas productivas, las cuales constituyen una alternativa a la lógica capitalista de explotación.
- Comunicación alternativa: En cada territorio funciona un espacio de formación de comunicadores populares. Para garantizar la construcción de medios de expresión se trabajan los conceptos de radios comunitarias y la escritura de periodismo popular, aspirando así, a que los medios estén acordes a los cambios que nuestra sociedad necesita. Este trabajo dio lugar a la radio FM SOLDATI 91.3
- Lucha por la urbanización y las condiciones dignas de vida: Este eje implica acciones políticas y repertorios de protesta para visibilizar la erradicación de las villas.
- Mujeres luchadoras: Este eje se constituye como espacio que busca terminar con la opresión de género y el patriarcado.
- Salud popular y comunitaria: Este eje pretende construir entornos y modos de vida saludables en los barrios, mediante la participación activa del pueblo.

Estos ejes de trabajo se fusionaron de manera interdependiente como motores de conciencia solidaria y organizativa en la variedad de repertorios de protesta que llevó adelante la Organización porque, a diferencia de otros grupos de presión, poseía (particularmente en esta etapa a la que nos referimos) escasos canales y vínculos de acceso privilegiado al Estado. Entendemos que las protestas tienen un carácter político y se dirigen a las autoridades como acontecimientos visibles de acción pública contenciosa de un colectivo, orientados al sostenimiento de una demanda (en general con referencia directa o indirecta al Estado). En este sentido, cabe remarcar que el concepto se limita a partir de su carácter contencioso e intencional, por un lado, y de su visibilidad pública, por el otro. Por su parte, consideramos a los repertorios de protesta como la totalidad de los medios de los que dispone un grupo en un determinado momento para plantear exigencias de distinto tipo a diferentes individuos o grupos y un conjunto limitado de rutinas que son aprendidas, compartidas y actuadas a través de un proceso deliberado de elección. Los repertorios son creaciones culturales aprendidas, ellos no derivan de formas abstractas filosóficas o tienen lugar como resultado de propaganda política; ellos emergen de la lucha y se redefinen en una acción situada espacio-temporalmente (Tilly, 1998). A su vez, conviven en su interior tres lógicas cada una sustentada en un principio diferente, que pueden combinarse, representando el poder con el que cuenta una organización y son las que se indican seguidamente:

- La lógica del potencial daño material (el principio es el de la violencia política, el que implica infligir las mayores pérdidas materiales posibles a aquel que es considerado antagonista).
- La lógica de los números (el principio es el de la democracia representativa, demostrando que existe una mayoría en un tema determinado que piensa diferente respecto de los representantes).
- La lógica del testimonio (el principio es el de la democracia participativa, donde el poder emana del esfuerzo personal y no de una autoridad formal).

Para el caso de la Organización El Hormiguero, sus repertorios de protesta combinaron estas lógicas de manera diversa primando una sobre otra de acuerdo el contexto de realización. Para el caso de la lógica de los números, la realización de manifestaciones en favor de la urbanización de las Villas de la Ciudad de Buenos Aires, así como la participación en marchas masivas durante fechas claves como el día internacional de la mujer trabajadora, el día del trabajador, el día nacional de la memoria, la aparición con vida de Alfonso Severo (testigo clave en la causa por el crimen de Mariano Ferreyra). A su vez, la realización de asambleas barriales e interbarriales que realiza la Organización hace que la lógica del testimonio entre en escena: la militancia en su totalidad expresa el modo en que creen que debería tomarse esta decisión (consultándolos, de manera horizontal, votando a mano alzada, etc.), combinado con reclamos a los legisladores por el acceso a la vivienda, reclamos por obras de infraestructura (cloacas, agua corriente, luz eléctrica) frente a organismos locales varios y reclamos por la urbanización de los asentamientos urbanos donde desarrollan su trabajo militante (la Villa 31bis, la Villa Fátima, la Villa Rodrigo Bueno y Playón de Chacharita). Simultáneamente, todo lo expuesto con anterioridad, también pudo ser una potencial demostración de la lógica del daño material si estas movilizaciones y/o reclamos se prolongaban en el tiempo dentro de su contexto de realización.

3. EL CONTEXTO DE OPORTUNIDADES POLÍTICAS Y LA TRANSFORMACIÓN DE LOS MARCOS DE INTERPRETACIÓN.

En términos generales, la reconstrucción sociohistórica realizada hasta aquí podría sintetizarse a partir del concepto de autonomismo glocal, entendido éste una acción política que se lleva a cabo en un contexto local, inspirada en un pensamiento global que propende a mantener cierta autonomía e independencia política con los canales institucionales establecidos por los Estados y rechaza cualquier vínculo y/o coalición con los actores tradicionales (fundamentalmente partidos políticos, sindicatos). Desde El Hormiguero, consideraban que sus las acciones eran llevadas a cabo:

Con la misma lógica de las organizaciones de voluntarios que Ernesto Che Guevara propulsó en los primeros años de la revolución cubana. Y fueron una pieza clave en nuestro día a día; en primer

lugar, porque para nosotros es vital la necesidad de transformación personal y la búsqueda de interpelación a través de la construcción de personas y militantes, lo que el Che llamó “Hombres y Mujeres Nuevos”. En segundo lugar, porque asumimos que de esta forma El Hormiguero recibía el legado del ejemplo de las luchas históricas desarrolladas en América Latina para aprender y avanzar a partir de estas fuentes de inspiración, pero siempre bajo el lema “ni calco-ni copia: creación heroica”⁷. (El Hormiguero, 2011)

Y partir del núcleo dinamizador y los ejes de trabajo definidos esta organización interpretaba la realidad separando la esfera social de la política, en donde las organizaciones sociales deben ocuparse de atender a las necesidades urgentes con un marcado sesgo de autorregulación de la sociedad civil; mientras la clase política se ocuparía de ordenar las cuestiones vinculadas con el régimen político y las grandes definiciones nacionales. Esta división tuvo su desenlace definitivo al interior de la Organización a propósito del inicio de la campaña electoral para la Presidencia de la Nación en el año 2015. Esta campaña se desarrolló en un contexto de fuerte polarización política y alta visibilidad por los incentivos que tenía el electorado para “votar por la que estaba en juego”: la ampliación de derechos sociales, económicos y culturales o la eliminación del déficit público reduciendo la estructura estatal para agrandar la Nación Argentina, saneando la economía. En palabras de los protagonistas:

El Hormiguero es un espacio que viene apostando a la organización política y participación popular en distintos barrios de Capital Federal, nacimos desde las villas de la ciudad para transformar la realidad en la que vivimos, aportando al fortalecimiento de nuestras comunidades para salir a luchar por una sociedad más justa. La coherencia como puente inquebrantable entre lo que decimos y lo que hacemos es una base que revalidamos todos los días. Entendemos que no estamos solos, nos entendemos parte de un proceso histórico que transita por el camino que trazaron los 30 mil, que continuaron muchos compañeros durante los años 90 resistiendo desde las calles y que profundizaron Néstor y Cristina durante los últimos 12 años. Nos entendemos parte del proyecto nacional y popular que puso al pueblo y a nuestros reclamos como bandera (El Hormiguero Historia).

Nuestra organización social, que por estos días está cumpliendo cuatro años de un comprometido y coherente trabajo para construir una ciudad mejor, ha decidido dar su apoyo al candidato del Frente para la Victoria. En ese camino, no nos quedamos en la denuncia, ni en la simple resistencia avanzamos construyendo y disputando una educación pública y popular para nuestras villas con un profesorado popular en la villa 31, un bachillerato en la villa Rodrigo bueno, talleres de oficios en el playón de chacharita. Estamos apostando a la comunicación como derecho del pueblo desde una radio comunitaria en Villa Soldati. Desarrollamos espacios de mujeres, equipos de salud comunitarios, actividades y propuestas en torno a la tierra, vivienda y urbanización. Estas acciones representan toda una vocación de construir una ciudad para todos, y no solo para quien pueda pagar por habitarla. La salud, la educación y la vivienda cada vez más se presentan como privilegios, en un distrito donde agudizan las desigualdades sociales. El sur de la ciudad se presenta como la mejor fotografía de gestión neoliberal, discriminatoria y violenta para los sectores populares. Las escuelas

⁷ Véase <https://www.facebook.com/elhormigueroCABA/videos/960788544024846/>

se vienen abajo con un presupuesto para educación sistemáticamente subejecutado, en uno de los distritos más ricos de nuestro País. Los ejemplos siguen, nosotros no podemos seguir así (El Hormiguero)⁸

En ese camino avanzamos construyendo y disputando una educación pública y popular para nuestras villas, con el Profesorado Popular Dorita Acosta en la Villa 31, con el Bachillerato Voces de Latinoamérica en el barrio Rodrigo Bueno con talleres de oficios en los barrios. Apostamos a la comunicación derecho del pueblo desde nuestra radio comunitaria en Villa Soldati y diferentes espacios de comunicación audiovisual. Luchamos desde los barrios de capital federal formando equipos de salud comunitarios, actividades y propuestas en torno a la tierra, vivienda y la urbanización. Estas acciones representan toda una vocación de construir una ciudad para todos y no solo para quien pueda pagar por habitarla (El Hormiguero Historia)⁹

Podemos caracterizar a este periodo como el contexto de oportunidades políticas dentro del cual la Organización realizó una transformación de sus marcos interpretativos, comenzando una articulación con agrupaciones relacionadas directamente con el gobierno nacional.

Respecto a la estructura organizativa de la organización, su núcleo dinamizador anclado en la educación y sus ejes motorizadores arriba descritos, esta nueva reconfiguración no alteró los mismos sino y por el contrario implicó una amplificación de su marco de actuación, habilitando reconfiguraciones de sus definiciones políticas, entre las cuales destacaron que:

Entendemos a la política como la herramienta necesaria y fundamental para la transformación social, aspirando a la unidad del campo popular. Nuestra práctica es desde la educación popular, en donde la acción y reflexión es nuestra base de construcción. Los cambios que queremos construir, el “nuevo mundo posible” son en el camino del socialismo popular, antiimperialista, justo e igualitario. Que interpelen y acaben con las relaciones de poder desiguales, incluyendo las relaciones desiguales entre hombres y mujeres. Somos latinoamericanistas, defendiendo la unidad como base fundamental para la independencia y soberanía de nuestros pueblos. (El Hormiguero Historia)¹⁰

Y así fue como decidieron desarrollar, para profundizar su matriz crítica, talleres para adultos, adolescentes y niños de frecuencia semanal en disciplinas diversas como la música, el arte, el deporte, la recreación, el ocio y los oficios. A su vez, desarrollaron el Bachillerato Popular “Voces de Latinoamérica”, las Escuelas Populares de Arte “La Loli Ponce” y “Esther Ballestrino; y el Profesorado Popular Docente “Dorita Acosta”. En términos organizativos, conformaron espacios más amplios de socialización política tales como un Frente Educativo, un Frente de Mujeres, un Observatorio de Territorios Integrados, y un Centro Político Cultural; enfocándose así a pensar su ámbito de actuación local de manera coordinada. Cabe destacar, a su vez, que en el marco de las elecciones legislativas 2017 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (ámbito de actuación de la

⁸ Véase https://www.facebook.com/pg/elhormigueroCABA/about/?ref=page_internal

⁹ Véase <https://es-la.facebook.com/CPCEIHormiguero/> y Escuela Popular de Arte Esther Ballestrino <https://es-la.facebook.com/EIHormigueroLaBoca/>

¹⁰ Véase https://www.facebook.com/pg/elhormigueroCABA/about/?ref=page_internal

Organización), integraron las listas de la coalición electoral Frente Unidad Ciudadana. En suma, podemos dar cuenta de una consolidación de la Organización dentro de su ámbito de actuación y una profundización de sus acciones a partir de lo arriba enumerado, en donde la teoría crítica de la educación fue el prisma que orientó sus acciones y decisiones, dando lugar así a que la Organización resolviera la falsa división entre lo social y lo político en la cual se hallaba, pasando de una postura defensiva (autonomismo glocal) a una postura ofensiva en la cual se alentó la articulación con el fin de superar posturas sectoriales. Esta particularidad permite explicar, aunque sea parcialmente, el crecimiento que tienen estas organizaciones en determinadas coyunturas políticas, como se describió arriba anteriormente. Por otro lado, cabe destacar la incorporación del uso de un lenguaje de derechos que por otra parte permite superar la fragmentación y consolidar las articulaciones interorganizacionales, como es visible en la conformación de los Frentes Educativos y de Mujeres. La expectativa es construir un movimiento nacional que impulse un proyecto popular y de ahí la conformación del Observatorio de Territorios Integrados, El Centro Político Cultural, y la ocupación de cargos en las listas de representantes al poder legislativo. A su vez, la superación de la dicotomía entre lo social y lo político permite incorporar una concepción del Estado como condensación de las relaciones de fuerza y de las políticas públicas como disputas de sentido entre posiciones prevalecientes por lo temas de agenda que contiene, en su seno, la doble dimensión de conflicto y orden. En nuestro estudio de caso, la profundización de su núcleo dinamizador (basado en la educación) se inscribe en la tensión conflicto/orden precisamente porque los cambios que se quieren impulsar son posibles desde una perspectiva más amplia que lucha desde, para y por el Estado (Aguilar, 1998).

4. CONCLUSIONES

Los movimientos sociales, entre otras potencialidades, amplían los horizontes de expectativas que definen los márgenes de acción marcando las posibilidades de intervención delimitadas por las proyecciones y esperanzas que disputan las denominaciones sobre el presente (Jelin, 1986). Contrariamente a lo que sostiene la bibliografía conocida como “nuevos movimientos sociales”, la actualidad de los movimientos sociales no reside principalmente en su reemplazo de los partidos políticos o los sindicatos (Natalucci, 2010). Este caso de estudio demuestra que es posible pensar a la institucionalización, no como cooptación de una fracción o partido político, ni como sumisión/integración al gobierno sino como una mediación entre la sociedad civil y el régimen político, de tal modo que puedan redefinirse las formas de participación, los mecanismos de representación y los dispositivos de legitimación que conforman una comunidad política (O'Donnell, 2007). La reconstrucción del recorrido trazado por El Hormiguero permite reponer el carácter institucional de la política y el rol de la teoría crítica de la educación para deconstruir el funcionamiento de los mecanismos de poder en espacios como el trabajo, la economía, la

sexualidad y el género, la escuela; con la complejidad que supone para los sujetos colectivos, sorteando la oscilación entre posturas celebratorias o miserabilistas sobre los movimientos sociales a partir de la identificación de los cambios y las continuidades en su ideario, formas de participación, ejes de trabajo y repertorios de protesta. Y es que la educación crítica actual ocupa un lugar preponderante en la teoría educativa contemporánea, y probablemente lo siga ocupando por mucho tiempo más, pues los debates que propone tienen vigencia y los problemas que aborda no se van a resolver pronto; además, proporciona teorías y evidencias empíricas que permiten entender el funcionamiento de la educación.

Así, presente estudio de caso buscó aportar al debate sobre la relación entre teoría crítica de la educación y participación ciudadana desde la perspectiva de los movimientos sociales. Esta relación es visible en nuestro caso a partir del impulso que la educación, como núcleo dinamizador, le imprimió a la motorización de los ejes de trabajo; dando lugar a una combinación de demandas por la redistribución y el reconocimiento (Fraser y Honneth, 2006). En tanto que las demandas por la redistribución se inscribieron desde los ejes: Trabajo digno/sin patrón, Lucha por la urbanización/condiciones dignas de vida y Salud popular/comunitaria; por cuanto que las demandas por el reconocimiento se inscribieron desde la Comunicación Alternativa y Mujeres luchadoras. De tal manera, El Hormiguero logró: 1) articularse con temas de poder y política, 2) reivindicar la participación como ejercicio de la ciudadanía, 3) tener un fuerte engranaje con los procesos subyacentes al desarrollo, en lugar de mantenerse limitado dentro del marco de intervenciones de políticas específicas. En suma, podemos dar cuenta de una recreación de la organización “como sitio de participación ciudadana y proyectos políticos, por medio del diálogo, la reflexión y la crítica, tomando conciencia sobre sus condiciones sociales, y emancipándose de ellas. La reconstrucción del recorrido trazado por El Hormiguero permite reponer el carácter emancipatorio de la teoría crítica de la educación desde la perspectiva de los movimientos sociales. Por lo tanto, nuestro estudio de caso demuestra como en la simbiosis entre movimientos sociales-participación y ciudadana-teoría crítica de la educación, no se trata de asegurar el acceso a cualquier tipo de educación; se apunta al desarrollo de prácticas educativas que permitan la conformación de sujetos políticos, libres, críticos y autónomos. En definitiva, de construir otros mundos posibles, más justos e inclusivos. Por su parte, cabe destacar la apropiación del uso de las nuevas tecnologías y la puesta en marcha de narrativas políticas transmedias y convergencias de sistemas de medios que realizó esta Organización, la cual pasó de comunicar sus actividades en un blog y una fan page de la red social Facebook en perspectiva 1.0 (sin posibilidad de interacción con el entorno) a contar con una *fan page* de Facebook como medio colaborativo que, desde una perspectiva 3.0, deriva a los internautas, a través de diferentes links y enlaces de otras redes sociales como *Instagram* y *Twitter*, a los diferentes sitios web que posee para promover y difundir sus actividades. Referente a las tensiones que atraviesan a la misma, destacamos que desde El Hormiguero se autodefinen al mismo tiempo como organización política, organización social,

organización político/social y espacio; dando cuenta así de las fronteras dinámicas del concepto de identidad colectiva entendida como una construcción y reconstrucción cotidiana en la acción.

En conclusión, al trazar el recorrido sociohistórico de esta Organización pretendimos mostrar la vigencia de la teoría crítica de la educación. El Hormiguero es identificable en esta caso al menos en tres instancias: una es el propio trabajo dentro de las aulas de sus espacios educativos de formación, esto es, cómo utilizaron los componentes y constructos teóricos en el trabajo docente, aplicándolo a la enseñanza de las distintas escuelas de arte, bachilleratos y profesorados populares que conforman esta Organización; una segunda instancia es la utilización de esta teoría como un marco analítico y teórico explicativo aplicable en los procesos de participación política, tanto en términos organizativos internos como en materia de repertorios de protesta en general (Álvarez, 2011). La tercera, fue haber logrado transitar la tensión entre la teoría crítica de la educación y la participación ciudadana desde la perspectiva de los movimientos sociales. El desafío futuro, es cómo sostener este camino transitado; que para el caso de la Organización El Hormiguero, es un claro caminar hacia sustituir los dogmatismos y las rigideces del pensamiento por una nueva práctica política basada en la reflexión y autocrítica permanente sobre los horizontes emancipatorios posibles.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. (1998). El futuro del Estado-Nación. *Revista Argentina de Ciencia Política*, 2, 51-66.
- Álvarez Rudin, M. (2011). Movimientos sociales y participación política. El movimiento contra el TLC en la campaña del referéndum 2007 en Costa Rica. *Revista Anuario de Estudios Centroamericanos*, 37, 201-230.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Editorial Martínez-Roca.
- De Sousa, B. (2001). Los nuevos movimientos sociales. *Revista Osal*, 5, 177-188.
- De Sousa, B. (2005). Una izquierda con futuro. *Revista Política y Sociedad*, 4, 62-87.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *Redistribución o reconocimiento*. Madrid: Morata.
- Gago, V. (2006), "América Latina está viviendo el momento de una ruptura. Entrevista a Toni Negri y Giuseppe Cocco" en Página 12, Buenos Aires (14-agosto-2006).
- Gamson, W. y Meyer, D. (1999). Marcos interpretativos de la oportunidad política. En D. McAdam, J. McCarthy y M. Zald (Ed.), *Movimientos sociales: Perspectivas comparadas*. Editorial Istmo, Madrid, pp. 298-412

- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. México: Editorial Siglo XXI.
- Gutiérrez, M. (2011). *Programas Intergeneracionales. Teoría, Política y Práctica*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
- Habermas, J. (2001). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós.
- Jelin, E. (1986). Otros silencios, otras voces: el tiempo de la democratización en Argentina. En F. Calderón (Ed.) *Los Movimientos Sociales ante la Crisis*. Buenos Aires, UNU/CALCSO/ IISUNAM, pp. 17-44
- Jenkins, J. C. (1994). La teoría de la movilización de recursos y el estudio de los movimientos sociales. *Zona abierta*, (69), 5-49.
- Kabeer, N. (2005). Introduction: The Search for Inclusive Citizenship: Meanings and Expressions in a Interconnected World. En Kaaber (Ed.) *Inclusive Citizenship: Meanings and Expressions*. Editorial Zed Books, Londres, pp. 1-27.
- Lechini, G (2008): *La globalización y el Consenso de Washington: sus influencias sobre la democracia y el desarrollo en el sur*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO.
- Mauro S. y Rossi F. (2015). Entre la plaza y la Casa Rosada: diálogo y confrontación entre los movimientos sociales y el estado nacional". En A. Malamud y M. De Luca (Eds.), *La política en tiempos de los Kirchner*, Buenos Aires, pp. 167-178.
- Mc Adam D., Mc Carthy J. y Zald M. (1999). Oportunidades, estructuras de movilización y procesos enmarcadores: hacia una perspectiva sintética y comparada de los movimientos sociales. En Mc Adam, Mc Carthy y Zald (Comp.), *Movimientos Sociales: perspectivas comparadas*, Madrid, Istmo, pp. 21.-46.
- Melucci A. (1994), Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales. *Zona –Abierta*, 69, 153-178.
- Morales Zúñiga, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Actualidades Investigativas de Educación*, 14 (2), 1-23.
- Natalucci, A. (2010). Aportes para la discusión sobre la autonomía o heteronomía de las organizaciones sociales. La experiencia del Movimiento de Barrios de Pie, 2002-2008. *Revista Lavboratorio*, 23, 90-108.

- Natalucci, A. (2011). Entre la movilización y la institucionalización. Los dilemas de los movimientos sociales (Argentina 2003-2010). *Polis-Revista de la Universidad Bolivariana*, 28 (10), 193-219.
- O'Donnell, G. (2007), *Disonancias. Críticas democráticas a la democracia*. Buenos Aires: Prometeo.
- Pérez, G.J. y Natalucci A. (2010). La matriz movimientista de acción colectiva en Argentina: La Experiencia del espacio militante Kirchnerista. *América Latina Hoy*, 54, 97-112.
- Pizzorno, A. (1994). Identidad e interés. *Zona abierta*, (69), 135-152.
- Tarrow S. (1997). *El poder en Movimiento*. Madrid: Alianza.
- Tilly Ch. (1998). Conflicto político y cambio social. En P. Ibarra y B. Tejerina (Comps). *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural*. Editorial Trotta, Madrid, pp. 25-41.
- Touraine A. (1987), *El regreso del actor*. Buenos Aires: Eudeba.
- Vázquez, M. (2015): Del que se vayan todos a militar por, para y desde el Estado. Desplazamientos y reconfiguraciones del activismo juvenil y las causas militantes luego de la crisis del año 2001 en Argentina. En J. Valenzuela Arce (Ed.) *El sistema es antinosotros. Cultura, movimientos y resistencias juveniles*. Editorial Gedisa/UAM, México, pp. 383-428
- Zibechi, R. (2004), Movimiento social y poder estatal: relaciones peligrosas, *América Latina in movimiento*, 14 de agosto [<http://alainet.org/active/6536&lang=es>], fecha de consulta: 02 de febrero de 2018.

III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI
(marzo 2018)

“EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD: “RETOS PARA UN PROCESO DOCENTE EDUCATIVO INTEGRADOR Y DESARROLLADOR”.

Lic. Paula Yuleni Hechavarría Leyva¹. yuleni@uci.cu. Profesora Auxiliar de la Universidad de las Ciencias Informáticas.

Resumen:

En vista a la percepción más amplia y diversificada de las discusiones teóricas acerca la educación e interculturalidad se pretende establecer los nexos y lazos referenciales entre los principales nudos conceptuales, desde una perspectiva sociológica.

Se trata, por tanto, de brindar a partir del análisis teórico un instrumento de reflexión para las entidades y agentes educativos, coherente con las exigencias de la Educación en el siglo XXI y a propósito del llamado internacional de una educación multicultural, integradora y desarrolladora.

La síntesis se realiza a partir de la triangulación teórica como metodología de análisis; utilizando el Estructural Funcionalismo, la Sociología Crítica y la Sociología Emergente como paradigmas teóricos fundamentales. Se resumen las contribuciones del artículo en una interrogante: ¿Estamos realmente avanzando hacia una Educación Intercultural en América Latina?

La reflexión toma como modelo la experiencia cubana que a diferencia de otros modelos latinoamericanos, garantiza como principio fundamental, la educación para todos en los distintos niveles de enseñanza, lo que supone un camino más corto en el afán de la educación del siglo XXI, sin embargo aún resulta insuficiente en materia de interculturalidad. En este sentido se destacan algunos resultados de investigaciones precedente, que señalan las insuficiencias, para contribuir a su perfección, en virtud de lograr una Educación Intercultural, integradora y desarrolladora”

Summary:

With the aim of the broader and more diversified perception of the theoretical discussions about education and interculturality, it is intended to establish the referential links and ties between the main conceptual knots, from a sociological perspective. It is, therefore, to provide from the theoretical analysis an instrument of reflection for educational entities and agents, consistent with the demands of Education in the XXI century and with regard to the international call for a multicultural education, integrating and developing.

The synthesis is made from the theoretical triangulation as analysis methodology; using Structural Functionalism, Critical Sociology and Emerging Sociology as fundamental theoretical paradigms. The contributions of the article are summarized in a question: Are we really moving

¹Licenciada en Sociología. Es profesora Auxiliar e Investigadora. Ejerce su función en el Departamento de Ciencias Sociales en la Universidad de las Ciencias Informática. Cuba . Sus principales líneas de Investigación : Desigualdades sociales, empoderamiento femenino y Sociología de la Educación. Ha participado en varios eventos y proyectos internacionales dentro y fuera del país.

towards an Intercultural Education in Latin America?

The reflection takes as a model the Cuban experience that, unlike other Latin American models, guarantees as a fundamental principle, education for all in the different levels of education, which implies a shorter path in the 21st century's desire for education, however, it is still insufficient in terms of interculturality. In this sense some results of previous research are highlighted, which point out the insufficiencies, to contribute to its perfection, in virtue of achieving an Intercultural, integrating and developing Education "

Palabras Claves: Educación-Multiculturalidad – Currículo - Proceso Docente -Educación del siglo XXI.

Key words: Education-Multiculturalism - Curriculum - Teaching Process - Education of the 21st century.

A modo de introducción:

En el mundo globalizado de hoy, la Organización de Naciones Unidas (ONU) estableció metas y objetivos² para impulsar el desarrollo sostenible de los países: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizajes durante toda la vida para todos” constituye uno de los objetivos ha alcanzar en la agenda del 2030.

Dentro del objetivo se establece metas o indicadores específicos que demandan constantemente estudios multidisciplinarios, tanto para la sistematización, el diagnóstico, evaluación y la intervención. Algunos de estos indicadores se refieren a: la posibilidad y acceso al sistema de educación; atención a las diferencias o diversidad y a promover modelos de educación multiculturales. Asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible, valorando la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo³.

En las últimas décadas, los movimientos migratorios de los países pobres al primer mundo, el aumento del racismo y la articulación de movimientos sociales antirracista son razones que explican la importancia política y académica de la educación multicultural y la consiguiente aparición de iniciativas pública y de un gran número de investigaciones empíricas sobre escuela y etnocentrismo. Estas investigaciones perfilaron un nuevo énfasis de superar el mito de la transmisión de la inteligencia y de la desventaja étnica, evidente en estudios etnográficos sobre la interacción y las condiciones pedagógicas de estratificación racial en el aula, así como la dinámica interna de la escuela. A su vez, confirman la capacidad de negociación, de producción de significados del alumnado y de introducir sus culturas en el ambiente escolar, lo que se manifiesta en los conflicto que se dan en las interacciones en el aula y el juego entre los estereotipo, ya sean de clases, género o raciales. En este marco surge, como evolución de los diferentes paradigmas de la gestión etnocultural, la educación intercultural (Gallardo López, 2011)

En este sentido, resulta conveniente en el marco del escenario internacional y la voluntad política de las diversas naciones del mundo⁴, brindar a partir del análisis teórico, un instrumento de reflexión para las entidades y agentes educativos, coherente con las exigencias de la Educación en el siglo XXI y a propósito del llamado internacional de una educación multicultural, integradora y desarrolladora.

² La ONU estableció los objetivos del milenio a inicio de los años se establecen plazos de tiempo para medir y evaluar cuanto se avanza en cada uno de los indicadores.

³ Meta 4.7 del objetivo 4 de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible.

⁴ La adopción de la Declaración del Milenio por los 189 estados miembros de orientar sus esfuerzos hacia una visión común afirmada en ideales y valores universalmente aceptados: la libertad, la igualdad de oportunidades, la solidaridad y la tolerancia.

1.1 HACIA LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS VARIABLES FUNDAMENTALES.

La Educación como eje central del análisis, ha constituido el objeto de estudio de distintos campos del conocimiento. La Sociología de la Educación es un campo especializado, que ha dado respuesta de los principales vínculos entre Educación y Sociedad. Ese interés sociológico por la escuela ha generado diversos marcos teóricos-metodológicos, los cuales, a pesar de coincidir en partir de la relación educación-sociedad, se diferencian según las funciones y efectos atribuidos a la misma, así como por las perspectivas metodológicas con que explican su desenvolvimiento.

Uno de los sobresalientes padres fundadores fue sin duda alguna, Emile Durkheim quien logro precisar su campo de estudio y al cual incluso, se le debe el término de “Sociología de la Educación”.

Se asume, en este estudio su definición, consciente de sus limitantes. Consideraba la educación como una entidad social, por sus orígenes y funciones, en este caso la conformación del ser social. Ello implica en primer lugar la preparación para la vida en la sociedad, a través de estados físicos, intelectuales y morales comunes a todos, para garantizar la cohesión social y evitar la anomía social, y en segundo, la preparación para el futuro puesto en la división social del trabajo, o sea transmitir aptitudes y conocimientos particulares para la función que está llamada a cumplir. De esta manera la educación desempeñaría las tareas de homogenización y heterogenización social simultáneamente, las cuales no podían darse una al margen de la otra.⁵

Otra de las variables fundamentales es Educación Multicultural o Intercultural. Como tendencia contemporánea es definido con un enfoque holístico e inclusivo, se sustenta en la educación, en el respeto y valoración de la diversidad de la cultura de origen, orientándose hacia la reforma de la escuela y el cambio social para superar manifestaciones de racismo discriminación, exclusión y favorecer la comunicación y competencia interculturales, sin embargo la práctica evidencia su énfasis exclusivo a aulas interculturales, omitiendo una formación real para todo el estudiantado, tanto como tema transversal o a través de un conjunto de programas específicos.

Cada región geográfica tienes sus particularidades y asume uno u otro término. América Latina ha concentrado la atención en la integración y participación de los grupos indígenas. Europa hacia la integración de las minorías y los emigrantes a la cultura nacional, promueven el respeto mutuo y el entendimiento entre los estudiantes, más allá de su origen cultural, lingüístico, étnico o religioso.

1.2 EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD: UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA.

A pesar de que los primeros estudios sobre las diferencias en la educación aparecieron en la década del 50, la sociología de la educación consolidó una línea específica de investigación sobre el tema en la década del 80.

⁵ Rivero Baxter, Yisel y Clotilde Proveyer: Selección de lecturas de Sociología y Política social de la Educación. Editorial Félix Varela. La Habana, 2005

Dentro del **Estructural – Funcionalismo** como paradigma teórico de la Sociología, el funcionalismo reformista:

- Supuso un interés por las desigualdades que se generaban en la escuela. Concebía la escuela como una fuente de desigualdad, viendo las diferencias entre los niños que se incrementaban con el tiempo transcurrido en ella.
- Realizo una distinción crucial entre la igualdad de oportunidades y la igualdad de resultados, al demostrar que no bastaba con ofrecer similares oportunidades de asistencia a las escuelas para todos, sino asegurar la equivalencia de los logros escolares por grupos sociales identificables.

Algunos de los representantes de este marco teórico como Charles Jenks (1972) le atribuían a la familia la credencial de condicionar en mayor medida tanto el éxito escolar como el laboral, ante la cual las reformas educativas poco podían hacer, lo que se infiere que la escuela no era la causante de las desigualdades sociales pero tampoco las cambiaba.

La mayoría de estos estudios buscaban una explicación causal de la falta de igualdad, a partir de las etnias, género y clases sociales. Se centraba en las características culturales de las familias, sobre todo de los obreros e inmigrantes, consideradas con carencias afectivas, lingüísticas e intelectuales, las cuales eran asumidas como incompatibles con lo inculcado por la escuela.

Aquí radica su principal debilidad, la de des-responsabilizar a la institución, a las políticas educativas o al contexto social de los fracasos escolares y atribuir un mayor peso a los factores individuales, tales como la capacidad cognitiva, la familia o el ambiente. De esta manera mantenían las causas del fallo dentro del contexto particular del hombre, culpando a las propias víctimas de su situación, minimizando el peso de los procesos políticos, sociales, económicos más generales.⁶

Esta perspectiva sociológica ha mostrado como las aspiraciones de los miembros de una sociedad no son de ningún modo azarosas, ni están exentas de acotaciones y coerciones, sino que, al contrario, cada individuo a la hora de decidir, coloca al límite de sus aspiraciones de acuerdo con la probabilidad que tiene él de alcanzarlo, teniendo en cuenta sus condicionantes biográficas y sociales.

Permite analizar el papel que juegan otros agentes socializadores, en este caso la familia, en acentuar las desigualdades. Introduce las vertientes fundamentales para analizar como la escuela no tiene en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) los puntos de partida de cada estudiante, en cuanto a capital cultural se trata, y homogeniza el aprendizaje en códigos universales. (Analizados posteriormente por Bernstein⁷ como uno de los tipos de códigos sociolingüísticos que existen en la comunicación dentro del PEA).

⁶ Rivero Baxter, Bisel y Clotilde Proveyer : Selección de Lecturas de Sociología y Política Social de la Educación. Editorial Félix Varela. La Habana 2005

⁷ Basil Bernstein representante de las teorías de la reproducción. Resalta el papel de la comunicación en la Educación. Define dos tipos de códigos en la comunicación: los códigos sociolingüísticos restringidos o léxico, predominante en la clase pobre, y los códigos sociolingüísticos elaborados o sintácticos predominantes en la clase alta.

A pesar de su intención de integración carece de un enfoque humanista que atienda la individualidad y la diversidad en el proceso docente educativo que contribuya a potenciar el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes.⁸

La Sociología Crítica toma auge debido a la ineficiencia de la escuela para educar a los grupos minoritarios negros, latinos o indios, la presión de los movimientos sociales o raciales y a la falta real de oportunidades educativas. Se aleja del carácter neutral que le atribuye la visión funcionalista a la escuela. Sus representantes coinciden que la institución escolar es central para reconstruir, difundir y controlar tanto los contenidos culturales como las subjetividades asociadas a los comportamientos.

La institución escolar es vista por todos como una de las vías fundamentales a través de la cual el individuo puede y debe encontrar el camino hacia el desarrollo y éxito personal y con esto su aporte a la evolución de la Sociedad. Pero unido a esta visión se difunde otra, demasiado cuestionable, al presentar que lo único que cuenta para acceder a la educación son las habilidades del individuo y su capacidad para ejercerlas adecuadamente. Los estudiantes son el resultado no tan sólo de ello, sino de un contexto que impide el desarrollo de esas habilidades. Además si acertamos esta idea como cierta, se desviaría "la crítica de la estructura social hacia uno mismo, si se forma parte del grupo de miembros de la sociedad que no tienen un acceso pleno e igual a las oportunidades."⁹

Corroborando lo anterior las Teorías de la reproducción, enfatizan en que la escuela no es imparcial, ni asigna y distribuye categorías sociales a partir de los méritos individuales, sino que reproduce las posiciones sociales de origen y condiciona el éxito o el fracaso de grupos específicos en su recorrido por la misma. Idea que varía en función de los objetivos de la reproducción y de las formas en que es llevada a cabo, y marca posiciones específicas dentro del conjunto de esas teorías.

Es decir, que las Teorías de la Reproducción introducen el análisis de como la escuela reproduce las desigualdades, otorgándole un papel pasivo al receptor del aprendizaje (el estudiante), percibe al individuo como transcriptor de la cultura dominante, que la internaliza hasta convertirla en un hábitus de su propia personalidad.

Al tratarse de la reproducción de la cultura se destacan autores como Pierre Bourdieu y Passeron, para los cuales la escuela no es más que una agencia de violencia simbólica, violencia porque se impone y simbólica porque recurre a las significaciones de la cultura dominante, para ellos llamada arbitrariedad cultural en tanto las normas, valores y costumbres que encierra no responden a leyes naturales, físicas o biológicas, sino a la cultura de la clase dominante. A su juicio, esta última garantiza que su cultura obtenga alto grado de consenso y en correspondencia, su legitimización, o sea, que se reconozca tácitamente por medio de la escuela, la cual logra que la misma se asuma como necesaria, mientras que se desvaloriza otras culturas y somete a sus portadores a su propia lógica.¹⁰

⁸ Tomando como referente la teoría curricular del modelo Histórico Cultural de VIGOTSKI (1987).

⁹ Ver: Merton, Robert k. Estructura social y anomía.

¹⁰ Rivero Baxter, Yisel y Clotilde Proveyer: Selección de lecturas de Sociología y Política social de la Educación. Editorial Félix Varela. La Habana, 2005

La violencia simbólica puede constituir una herramienta que limita la interculturalidad en el proceso educativo, a partir de su instrumental quirúrgico compuesto por un arsenal de símbolos que de forma sutil reflejan la superioridad o inferioridad entre los grupos humanos, teniendo como presa la conciencia humana y como víctima, la cultura divergente de la dominante.

La teoría de la reproducción de P. Bourdieu, corrobora el papel de la escuela de mantener el control social. Ya que los cultores de lo que se consideraría la contracultura son numerosos, por lo que la sociedad no puede resolver la diferencia aislándolos o liquidándolos físicamente en masa, porque el costo político y económico de esas medidas sería prohibitivo, y porque ellas podrían obligar al grupo disidente, rebelarse abiertamente en defensa de su supervivencia. Debe, pues, sostener una ofensiva ideológica, un tipo especial de ofensiva destinada a devorar a sus propios hijos, a negar su propia capacidad de transformarse. En el fondo, a negarse a sí misma y a esterilizar sus propias fuentes vitales, porque como veremos, la generación de subcultura y contraculturas es el proceso mediante el cual una cultura evoluciona y se adapta.

De ahí que es una limitante de esta teoría que no analiza las diferentes miradas y culturas que se activan en el proceso de enseñanza- aprendizaje (PEA). No concibe al sujeto como un ente-activo en la transformación de su realidad, capaz de generar la existencia de una contracultura que puede contradecir abiertamente la cultura dominante. Por lo que permite no sólo concebir la escuela como una institución conservadora que arbitrariamente reproduce la cultura dominante, dado que los estudiantes reciben de su medio familiar herencias culturales completamente desiguales y desarrollan sus propios mecanismos de defensa para contrarrestar los efectos de la cultura hegemónica.

Esta visión pesimista de Bordieu y Parsons de la función del sistema de enseñanza ignora el hecho de que cuánto mayores son los efectos de la reproducción de la homogeneidad cultural, mayores son las probabilidades de rebelión y resistencia de los dominados (Bechellovi, en Bordieu y Parsseon, 1977)¹¹

En todo caso no es sólo la autonomía relativa de la institución escolar, sino la capacidad para adaptarse al cambio y gestionar las contradicciones, lo que precisamente permite a la escuela ejercer las funciones sociales de reproducción, legitimación e inculcación de la cultura dominante. Por lo que el concepto de cambio educativo o de concentración está ausente en el trabajo de Bordieu y Parsseon su análisis de la institución escolar es estático.

Esto conlleva a otra mirada teórica: **La teoría de la resistencia**, que tiene como foco principal las contestaciones que los grupos subordinados pueden ejercer sobre la estructura de dominación vigente, además de entender la supremacía cultural y social como un proceso sujeto a resistencia y contradicciones. Los autores de estos estudios resaltan que la reproducción en la escuela no es un proceso mecánico, puesto que los actores, con su experiencia, alteran y median los mensajes escolares. Analizan en que medida reaccionan los grupos subordinados antes el **currículum oculto** (entendido como aquellos contenidos culturales, rutinas, interacciones y tareas que predominan en la institución de forma invisible,

¹¹ Bonal, Xavier: Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas.

sobreentendida y tácita). Este concepto empieza a ser central en la llamada: **La Nueva Sociología de la educación o Sociología emergente.**

Michel Apple como representante de esta perspectiva de análisis, defendía la idea de que la escuela siempre tiene una intencionalidad a la hora de diseñar el currículo pero siempre tendrán una contrapartida. Aportando categorías importantes, tales como: currículo oculto, currículo explícito, currículo en uso. El currículo oculto son los conocimientos, significados, normas y valores que se trasmite y desaparecen del currículo explícito en el momento en que la función controladora de la educación se suaviza y las funciones de control y relación pasan a formar parte de la institución. El currículo explícito son los contenidos explícitos que componen el plan de estudio de los estudiantes y el currículo en uso es la unión de los dos (oculto y explícito).

1.3 EDUCACIÓN INTERCULTURAL: RETOS EN EL MODELO EDUCATIVO CUBANO.

El modelo educativo cubano se rige por principios básicos, destacando: el principio de la coeducación y de la escuela abierta a la diversidad¹²; el principio de la gratuidad¹³; el principio de la atención diferenciada y la integración escolar. De manera que Cuba hace mas de 50 años responde a las demandas internacionales que permiten posibilidades reales de conocimiento y oportunidades de desarrollo físico y mental para todos los niños, jóvenes y ciudadanos en general. En este sentido los estudios sobre educación e interculturalidad deben enfocar su atención hacia el perfeccionamiento y enriquecimiento de la práctica en las diferentes instituciones y niveles de enseñanza.

Las investigaciones realizadas en las últimas décadas en aras del perfeccionamiento del mismo han demostrado que aún se puede hacer más en este sentido y que existen insuficiencias a pesar de ser un modelo a imitar en materia de igualdad de derechos:

- Los troncos formativos de nuestra nacionalidad y de nuestra cultura no se integran equilibradamente dentro del contenido de la educación que se imparte, no comparten por igual el contenido de los planes de estudios y programas. Niños o jóvenes cubanos, blancos, negros y mestizos, no se sientan en las aulas a recibir una enseñanza que, por igual los asuma como parte de una sociedad uni -étnica y multirracial. En nuestras universidades la llamada cultura occidental, anglo, blanca, aplasta o mantiene en un lugar secundario y subalterno a las culturas de origen africano o no blancas en general. En nuestras universidades la llamada

¹² Se garantiza a la mujer y al hombre el acceso a los centros de formación en cualesquiera de las especialidades y profesiones que ofrece dicho sistema. Garantiza el ingreso, permanencia y trabajo por la graduación con éxito para todos, sin ningún condicionamiento por razón de sexo, raza, religión, grupo social o capacidad.

¹³ La enseñanza es gratuita en todos los niveles. El estado mantiene un amplio sistema de becas para todos los estudiantes y proporciona oportunidad de estudio a los trabajadores a fin de alcanzar la universalización de la enseñanza.

cultura occidental, anglo, blanca, aplasta o mantiene en un lugar secundario y subalterno a las culturas de origen africano o no blancas en general.¹⁴

- Las posiciones del profesorado sobre la desigualdad son complejas y, en muchas ocasiones, contradictorias; ello significa que no se deben hacer derivaciones automáticas o traducciones simplistas. Aun así, parece claro que, por ejemplo, la orientación individualista difícilmente nos permite abrir líneas para desarrollar mecanismos e instrumentos que aumenten realmente las posibilidades de promoción social del alumnado de origen subalterno (sin duda una de las formas en las que se concreta la democratización del sistema)¹⁵.
- La necesidad de la educación intercultural se manifiesta, en primer lugar, por el carácter integral de la formación del profesional y la pertinencia del proceso formativo y, en segundo lugar, por la posible presencia de estereotipos en profesores respecto a los estudiantes según la cultura de origen y a conflictos que se generan en aulas interculturales.¹⁶
- Las acciones en lo curricular se limita al aprendizaje de idioma extranjero y las extensionista con énfasis en lo folclórico de las culturas extranjeras.¹⁷
- Las formas de acercamiento a los problemas escolares por parte del profesorado contienen, consciente o inconscientemente, unos planteamientos ideológicos, políticos y culturales que ayudan o no a mantener las desigualdades sociales (con su aparente y supuesta legitimidad).¹⁸
- No se delimita una concepción teórica- metodológica que re-interprete las propuestas existentes, fundamentadas desde diversas posturas filosóficas y referidas a contextos y realidades diferentes, para explicitar un enfoque concreto de educación intercultural, ausente hoy en el proceso de formación de profesionales y en las producciones científicas. En este sentido las prácticas educativas se centran en el estudiante extranjero, constatable en el Reglamento para estudiantes extranjeros en los Centros de Educación Cubana y en el Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior.

¹⁴ Morales, Esteban: Cuba: Algunos desafíos del Color.

¹⁵ Ávila Vargas, Niuva: Familia, Racialidad y acceso social a la Educación Superior en Cuba. Un estudio de caso. Tesis de Sociología. Universidad de La Habana junio 2006.

¹⁶ Gallardo López, Teresita de Jesús: Educación intercultural del estudiante universitario: modelo desde la labor educativa del año académico. Tesis de Doctorado, 2011

¹⁷ Gallardo López, Teresita de Jesús, 2011/58

¹⁸ Rivero Baxter, Yisel y Clotilde Proveyer: Selección de lecturas de Sociología y Política social de la Educación. Editorial Félix Varela. La Habana, 2005

- El conocimiento teórico-metodológico del profesorado en términos de educación intercultural es limitado. Limitación que se extiende a la elaboración de los proyectos educativos de los grupos docentes.

¿Qué impacto puede tener esto en los estudiantes, su formación y en la retro-alimentación de tales criterios excluyentes? No sólo cabe preguntarse qué es lo que se enseña a partir de los currículos, sino ¿cómo se enseña?, ¿qué papel juega la comunicación en la asimilación y comprensión de lo que se enseña?

El mérito al respecto lo tiene Basil Bernstein. En su obra, el lenguaje constituye un campo de estudio fundamental para comprender la transmisión cultural. Es por medio del lenguaje que el medio social se interioriza y que la estructura social se incorpora en la experiencia del individuo. Su trabajo se orienta hacia el análisis de las distintas formas de estructura de comunicación en la familia en función del origen social de la misma. Cada clase social utiliza un código diferente de comunicación, lo que produce diferentes variantes del habla. Analiza la relación que existe entre la educación y la comunicación, entre la educación oculta y los discursos ocultos. Plantea que los mismos factores de clase regulaban la institucionalización de los códigos elaborados en la educación, así como las forma de su transmisión y las formas de su manifestación, además de regular la estructura de la comunicación en la familia y por tanto los códigos sociolingüísticos en la infancia. De ahí que existe en la comunicación dos tipos de códigos: los códigos sociolingüísticos restringidos, predominante en la clase obrera y los códigos elaborados predominantes en la clase media.

La escuela por su parte tiende a utilizar un lenguaje y a orientar los significados según el código elaborado, por lo que es probable que los niños de la clase trabajadora se enfrenten a situaciones de estreñimiento ante la institución escolar.¹⁹

El conocimiento educativo, su contenido, la forma de trasmitirlo (lenguaje culto y cerrado) y la forma de evaluarlo se convierte en la clave para comprender los mecanismos de reproducción cultural en la escuela. La siguiente cita de Bernstein sintetiza perfectamente el contenido de su tesis sobre la transmisión educativa:

...“ Como una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, trasmite y evalúa el conocimiento educativo, que ella considera debe ser público, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social. Desde este punto de vista, las diferencias dentro de, y el cambio en, la organización, transmisión y evaluación del conocimiento educativo debería ser una importante área de interés sociológico”.²⁰

Bernstein profundiza en la forma en que la institución reproduce la cultura dominante. Explica no sólo la forma institucionalizada de la reproducción cultural, sino los efectos que producen en la conciencia de los distintos grupos sociales. Su teoría permite explicar algo que en la teoría

¹⁹Bonal, Xavier: Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas.

²⁰Ídem Pág. 83.

de la reproducción está enunciado pero no desarrollado: La conexión entre los niveles materiales y símbolos, esto es entre las relaciones de poder, las formas de transmisión cultural y la distribución de formas de conciencia.

Las cuestiones anteriores no sólo nos invita a reflexionar sobre la construcción social del conocimiento educativo y las relaciones de poder que las subyacen- de clase, género y etnia, como acierta a señalar Apple (1996), sino que aporta una nueva visión a este estudio: la interacción que se establece alumno –profesor. En este sentido R. Rosenthal y L. Jacobson ofrecieron una evidencia empírica, por la cual los resultados escolares no dependen solamente de la capacidad de los alumnos, sino fundamentalmente del profesor, de sus expectativas, estereotipos, e imagen de los alumnos.

A MODO DE CONCLUSIÓN:

A lo largo del ejercicio han quedado reflejadas algunas de las teorías críticas de la Sociología de la educación, cuyo denominador común es el interpretar la educación como una institución fundamental en las sociedades. Es posible, proponer e impulsar transformaciones en los modelos y práctica educativas de las instituciones escolares a partir del análisis de las teorías sociológicas. Se pudo corroborar que:

- Las teorías revisadas hacen énfasis en los principios causales fundamentales de la función de la reproducción cultural y social de la escuela, y en el modo en que dicha función es llevada a cabo: la transmisión de la cultura dominante definidora de hábitos de clase (Bourdieu), el código sociolingüístico de origen (Bernstein), el currículo oculto (Apple) y el papel del profesor.
- La escuela, sobre la base de una igualdad de partida, afecta a todo el mundo, juzga a todos y otorga a cada uno un lugar dentro de las jerarquías escolares, estructuradas en torno a la doble función del sistema escolar: la socialización en los valores culturales dominantes de la sociedad y la distribución de la mano de obra. La ideología presente en la cultura escolar enseña a los estudiantes a ver el fracaso como algo individual que resulta de su escasez de habilidad, desarrollando unos principios que priorizan las diferencias y divisiones en términos de rendimiento académico; consecuentemente, el sistema de enseñanza se encarga de transformar las diferencias y desigualdades extraescolares en desigualdades reales de aprendizaje o de capital cultural. De esa manera la igualdad formal, que rige los principios y las prácticas escolares, ha servido para enmascarar, más que para superar, las desigualdades reales ante la enseñanza y la cultura enseñada y exigida.
- La educación intercultural no sólo se basa en la igualdad de oportunidades, sino también en el otorgamiento del valor de la excelencia como fórmula de justificación de

las diferencias y de la jerarquización; la promoción escolar y la movilidad social van indisolublemente unidas a la implantación de la igualdad formal.

- La asimilación del principio de la igualdad de oportunidades por parte de los clientes del sistema escolar, asociado al de la promoción individual, es fundamental en relación con la reproducción y el mantenimiento social, a través de la justificación individualizada de los fracasos, los logros y las opciones escolares. Por tanto, la aceptación de estos principios por parte del alumnado es esencial en el proceso de legitimación de la cultura escolar. Pero en dicho proceso son igualmente importantes las posiciones que desarrolla el profesorado. Analizar el poder de estas premisas en las concepciones concretas del profesorado es una tarea importante que nos permite aclarar y matizar el pensamiento del profesorado sobre la naturaleza política de su ocupación.
- La sociología de la educación se presenta como ciencia que desenmascara las apariencias, reveladora de las definiciones sociales de la función integradora de la educación. Se produce así la ruptura epistemológica que Bourdieu (1976) preconiza como única forma válida de evitar la sociología espontánea, dependiente de las funciones manifiesta y de la definición oficial de los problemas sociales.
- El principal reto que tiene una Educación Intercultural en Cuba es establecerse como eje transversal a todo el proceso de enseñanza –aprendizaje desde la concepción curricular.

Referencias Bibliográficas:

1. Bárcena, Alicia. (2016): Agenda 2030 y los objetivos de Desarrollo Sostenible. Disponible en www.un.org/sustainabledevelopment/es. Consultado 14-03-2018 a las 12:12 pm.
2. Colectivo de autores. (2013): El aprendizaje desarrollador, teoría y práctica en la formación de educadores. Facultad de pedagogía Universidad Enrique José Varona.
3. Vallejo Osorio, León (2002): Vigotski, Las corrientes pedagógicas contemporáneas y la innovación del currículo.
4. Vigotski, L.S. (1982). Obras Completas. Tomo V. La Habana: Pueblo y Educación.

LA VELA LIGERA COMO ACTIVIDAD DE TURISMO ACTIVO Y RECURSO DIDÁCTICO

Israel Caraballo Vidal.
Profesor sustituto interino Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad e Cádiz
israelcaraballo80@yahoo.es
Pablo Camacho Lazarraga
Profesor Asociado Grado Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Centro Universitario San Isidoro
pcamacholazarraga@gmail.com

Resumen

La vela ligera es una de las actividades deportivas más practicadas en España y Andalucía y está reconocida como actividad de turismo activo dentro de las categorías de navegación a vela. Además, cada vez está cobrando más fuerza la utilización de la vela deportiva como recurso didáctico y este crecimiento en importancia puede verse reflejado en la incorporación de la vela como asignatura en treinta y siete universidades españolas que imparten el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. En la enseñanza de esta materia se puede contar con un gran número de recursos didácticos que facilitan el aprendizaje de los alumnos ya sea en tierra o en el agua. Algunos de esos recursos son el autosail, modificaciones en la caña del timón, uso de colores en la cabuyería y el establecer indicaciones visuales o auditivas dentro de la embarcación. Otro de los recursos didácticos importantes son los simuladores, que nos permiten reproducir parcialmente las situaciones reales de navegación.

Abstract

The dinghy is one of the most practiced sports activities in Spain and Andalusia and is recognized as an activity of active tourism within the categories of sailing. In addition, the use of sports sailing as a teaching resource is becoming increasingly important and this growth in importance can be reflected in the incorporation of sailing as a subject in thirty-seven Spanish universities that teach the Degree in Physical Activity Sciences and the sport. In the teaching of this subject you can count on a large number of didactic resources that facilitate the learning of the students either on land or in the water. Some of these resources are the autosail, modifications in the tiller, use of colors in the

cabuyeras and the establishment of visual or auditory indications inside the boat. Another of the important didactic resources are the simulators, which allow us to partially reproduce the real navigation situations.

Palabras clave: vela deportiva - métodos de enseñanza - simuladores de vela- recurso didáctico – turismo activo

Key words: sport sailing - teaching methods - sailing simulators- teaching resource - active tourism

1.- LA VELA LIGERA COMO ACTIVIDAD DE TURISMO ACTIVO

El turismo activo hace referencia a aquellas actividades deportivas en las que se utilizan los recursos del medio natural y en las que llevan de forma inherente el factor riesgo con un determinado esfuerzo físico.

Autores como Mediavilla (2012) la definen como “al servicio relacionado con la actividad turística y deportiva realizada a través de empresas reconocidas y especializadas en actividades físicas y recreativas (barranquismo, parapente, vela, senderismo, etc.), teniendo como escenario, básicamente, el espacio natural y que implica un compromiso de esfuerzo físico asumido y conocido de forma voluntaria por el cliente.

La Junta de Andalucía (2002) engloba a 32 actividades como las pertenecientes al turismo activo y en las que la vela ligera estaría incluida dentro de las actividades de navegación a vela.

Estas actividades son también conocidas como turismo de aventura, y su crecimiento ha ido aumentando año tras año en España, llegando a ser uno de los sectores más importantes dentro del tejido empresarial. Aunque Mediavilla y col. (2014) afirman que las actuales empresas existentes no han llegado a alcanzar su máximo nivel de consolidación por su escasa madurez. Aún así, el 5,9% maneja un volumen de negocio de más de 600.000 euros mientras que el 47,1% agrupa aquellas que obtienen un beneficio no superior a los 300.000 euros. En determinadas zonas del territorio nacional, las empresas de turismo activo o turismo de aventura suponen el principal motor de regeneración económica y social de la zona (Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, 2004).

2.- LA VELA LIGERA COMO DEPORTE

La vela ligera está entre las diez modalidades deportivas que cuenta con más licencias federativas en España y en la que Andalucía es la segunda comunidad con más federados en vela tras la comunidad valenciana. En la siguiente gráfica podemos como ha evolucionado el número de federados en vela deportiva en España desde al año 2012 hasta el año 2016 (MECD, 2017).



Gráfica 1. Número de licencias federativas de vela en España durante los años 2012-2016.

Observamos como desde el año 2012 el número de licencias se ha incrementado en unas veinte mil hasta el año 2016, y es a partir del año 2015 cuando se ha producido una parada significativa en el número de inscritos en esta modalidad deportiva en nuestro país. Sin embargo, donde podemos ver la mayor diferencia en el número de federados es desde el año 2012 hasta comienzos del 2015.

Como podemos ver, la vela deportiva tiene una papel muy importante en nuestro país porque llega a ser una de las actividades en la que los españoles invierten gran parte de su tiempo libre o de ocio. Por tanto, podría ser considerada como una adecuada herramienta educativa para transmitir tanto conocimientos como determinados valores en sus practicantes.

3.- LA VELA DEPORTIVA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LOS GRADOS EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

Los inicios de la vela deportiva como materia educativa se enmarcan en torno al año 1990, cuando ésta comenzó a formar parte del currículum de los graduados en ciencias de la actividad física y el deporte en el ámbito universitario (Pérez Castejón y col., 2007). Desde ese momento hasta la actualidad poco a poco se ha ido incrementando, y la importancia del aspecto pedagógico de la vela deportiva queda patente cuando observamos que 34 son las universidades españolas que incluyen esta asignatura dentro de su plan formativo, aunque se ha de destacar que suelen ser asignaturas optativas o no obligatorias (Morales, Torres y Espinosa, 2017).

4.- METODOLOGÍA Y RECURSOS DIDÁCTICOS EMPLEADOS EN LA ENSEÑANZA DE LA VELA DEPORTIVA

4.1.- Metodología

La metodología que suele predominar en la enseñanza asignatura relacionadas con la vela deportiva, mayormente a la hora de impartir contenidos prácticos, es el mando directo y la asignación de tareas (Morales, Torres y Espinosa, 2017). El motivo principal es debido a que la navegación se desarrolla en el medio natural acuático, donde las condiciones del entorno pueden cambiar sin previo aviso, por lo que la seguridad ha de primar en todas las actividades que se realicen en él.

4.2.- Recursos para la enseñanza

De forma general, podemos dividir los recursos en aquellos que vamos a utilizar en el agua y aquellos que utilizaremos en tierra.

Los recursos didácticos que podemos utilizar en el agua son:

- Winddicator o autosail.

Es un sistema con el que el alumno obtiene información sobre el rumbo que lleva y de cómo debe colocar la vela en cada rumbo. Con este sistema favorecemos la autonomía del navegante al poder tener una referencia estable del rumbo y posición de las velas durante la navegación (figura 1).



Figura 1. Winddicator o autosail.

- Velas transparentes (figura 2).

Con ellas el alumno tiene una mejor visión de todo lo que le rodea y le facilitará la comunicación con el monitor mediante señales gestuales.



Figura 2. Material transparente en las velas.

- Caña del timón fijada elásticamente.

Este sistema consiste en colocar unos cabos elásticos que disminuyan el giro que puede realizar la caña del timón. Así el alumno tendrá un mejor control para mantener el rumbo requerido y por tanto adquirirá una mayor destreza en el manejo del timón (figura 3).



Figura 3. Sistema fijo de timón.

- Escotas y drizas de colores.

Son una manera fácil de distinguir visualmente los cabos de la embarcación, facilitando su memorización con la función que realizan y consiguiendo que el monitor pueda indicar de forma más precisa el cabo al que el alumno ha de prestar atención (figura 4).



Figura 4. Diferentes cabos de colores.

- Cañas del timón doble.

Suelen emplearse en vela adaptada y permite que el profesor pueda ayudar a controlar al alumno el rumbo de la embarcación mientras está situado en la banda contraria.

- Topes de caña del timón.

Limita el giro de el timón impidiendo que el alumno coloque la pala del timón totalmente perpendicular a la línea de crujía, lo que ejercería de freno y dificultaría el avance de la embarcación.

- Uso de velas que flameen.

Ayudará al alumno a tener una referencia de cómo está transfiriendo la energía del viento y transformándola en potencia vélica.

- No utilizar mordazas para los cabos de las escotas.

Requerirá al alumno del control constante de la potencia vélica y así aumentará la sensación de control.

- Delimitar las líneas de crujía y de media eslora.

Mediante pintura o pegatinas resistentes al agua, se ha de marcar una línea longitudinal en la parte central de la embarcación desde la proa hasta la popa (se dividirá en babor y estribor). Y otra línea perpendicular en la zona media de la eslora que definirán las zonas de proa y popa.

- Adhesivos en las partes de la embarcación.

Ayudará a al identificación de las partes más importantes de la embarcación y facilitará la búsqueda al alumno.

- Cascabeles en el foque.

Este recurso suele ser usado con personas discapacitadas ya que ofrecen una señal auditiva de cómo se encuentran las velas de la embarcación (bien cazadas o flameando).

- Vendaje de los ojos de tripulante.

El objetivo principal de este recurso es que el alumno sea capaz de aumentar su capacidad de percepción del estado de la embarcación como:

rumbo, balanceos por las olas, escora, dirección del viento. Teniendo así un mayor control de los efectos indirectos durante la navegación.

Los recursos didácticos que podemos utilizar en tierra según Renom (2006) pueden dividirse en dos grandes bloques: reales o virtuales.

Algunos de los reales son:

- Juego de mesa en plano inclinado (figura 5).

Nos ayudará a la organización de las sesiones en tierra, al poder reproducir la caída simbólica entre barlovento y sotavento. El efecto de la gravedad (viento) conseguirá que las velas y botavara estén orientadas, facilitando así la comprensión de los conceptos barlovento y sotavento. Además, conseguimos que el alumno pueda comprender mejor los conceptos y las acciones en el barco durante la acción de trasluchada, orzar, arribar y virar.



Figura 5. Simulador de maquetas con plano inclinado.

- Mecanizados (con viento real o artificial)

Los virtuales ayudan a favorecer el aprendizaje a través de la experiencia, el descubrimiento y el someter al regatista a situaciones nuevas (figura 6).



Figura 6. Simulador mecánico monocasco (izquierda) y windsurf (derecha)

Existe también la opción de utilizar simuladores virtuales (figura 7). En la mayoría de los casos, los simuladores virtuales son usados para el aprendizaje

del aspecto táctico durante la navegación. Con ellos se pueden reproducir de forma digital el campo de regata, por lo que el alumno podrá tener una visión más general de cómo interaccionan las embarcaciones según la posición que adopten durante la navegación. Este tipo de simuladores son denominados no inmersivos.



Figura 7. Simulador virtual

Existen otro tipo de simuladores y que son los parcialmente inmersivos. Estos combinan una parte virtual y una parte física. La parte virtual suele estar compuesta por una pantalla en la que el regatista puede ver como avanza la embarcación. Y la parte física es una reproducción parcial de la embarcación en la que una serie de sensores transmiten las acciones del regatista y que son reflejadas en la pantalla.



Figura 8. Simuladores parcialmente inmersivos windsurf (izquierda) y monocasco (derecha).

El uso de simuladores permite obtener una serie de ventajas:

1. Permiten secuenciar las acciones y las maniobras.
2. Son una alternativa cuando las condiciones meteorológicas no permiten navegar.
3. Pueden ser un refuerzo de aprendizaje en tierra.
4. El alumno puede observar la relación causa-efecto de sus acciones y observar las consecuencias de sus acciones en un entorno controlado.
5. Facilita la comunicación entre el profesor y el alumno.
6. Facilita la orientación y la construcción del espacio en el alumno.
7. Refuerzan la integración de las maniobras.

Algunos de los inconvenientes que nos podemos encontrar en el uso de los simuladores son:

1. Elevado coste económico en algunos casos.
2. No reproducen todas las situaciones que se dan durante la navegación.
3. No permiten reproducir las sensaciones naturales.
4. No pueden sustituir a la práctica real.

Con este trabajo hemos pretendido por un lado exponer la importancia de la vela deportiva como recurso pedagógico, y por otro lado dar a conocer diferentes herramientas de las que puede disponer el docente a la hora de impartir los diferentes contenidos.

Bibliografía

- Junta de Andalucía (2002). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, nº 14 del 02/02/2002. Recuperado de www.juntadeandalucia.es/boja/2002/14/1.
- Mediavilla, L. (2012). Áreas de influencia del turismo activo. Madrid: Editorial Académica Española.
- Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. (2004). *El turismo de naturaleza en España y su plan de impulso*. Madrid: Secretaría General de Turismo.
- Morales, V., Torres, M. y Espinosa. (2017). Inclusión del deporte de la vela, como asignatura, dentro de los nuevos planes de estudio de grado en ciencias de la actividad física y el deporte, *Journal of Sport and Health Research*, 9(2), 273-284.
- Pérez-Castejón, P.J., Morales, V. y Herrero, R. (2007). Importancia de la Vela como asignatura en los estudios Universitarios. Uibcongres.org. Recuperado de https://nanopdf.com/download/guion-curso-de-iniciacion-a-la-vela_pdf.
- Renom, J. (2005). Simuladores para el aprendizaje y entrenamiento en vela, *Apunts Educación Física y Deportes*, 3, 56-67.
- Subdirección General de Estadística y Estudios, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017).

Recuperado de https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/deporte/anuario-deporte/AED-2017/Anuario_de_Estadisticas_Deportivas_2017.pdf.

LA EDUCACIÓN EN LA ENCRUCIJADA: MIRADAS SOCIALES Y PROGRESIÓN PEDAGÓGICA EN LAS PUERTAS DEL 2020

Marc Pallarès Piquer¹

(Universidad Jaume I de Castellón)

pallarem@uji.es

Ismael Cabero Fayos²

ismael.cabero@uv.es

(Universidad de València)

Resumen: Desde diferentes sectores sociales actualmente existe la tentación de exigir que la escuela sea el antídoto social por excelencia. Como consecuencia, las distintas reformas educativas tienden a adoptar decisiones que, a menudo, suelen desembocar en posicionamientos idealistas que no siempre tienen la capacidad de poder ayudar en la compleja tarea de reestructurar y mejorar la educación. En este contexto, la presente ponencia describe los medios que tiene a su alcance la pedagogía para escapar de la paradoja de la individualización totalizante que conlleva el proceso de expansión de las nuevas tecnologías y, a la vez, reflexiona sobre la engañosa protección de la cerrazón en sí misma en la que la pedagogía ha caído, en los últimos tiempos, como respuesta a la globalización. Se llega a la conclusión de que la concreción de pautas, valores y prácticas sobre las maneras mediante las que la existencia humana es capaz de mejorar su situación en el mundo requiere partir de premisas como: dotaciones presupuestarias

¹ Profesor Contratado Doctor. Es Doctor en Pedagogía y Comunicación Audiovisual por la Universidad de València. Ha publicado 26 artículos en revistas indexadas y 7 libros.

² Profesor Asociado, formador de profesorado y coautor de dos libros.

adecuadas, fomento de la formación del profesorado y actualización de metodologías.

Palabras clave: educación-desarrollo-estructura social-progreso-pedagogía

Summary: Currently, from different social sectors there is the temptation to demand to the school to be the social antidote par excellence. Therefore, the different educational reforms tend to adopt decisions that often lead to idealistic positions that do not always have the capacity to help in the complex task of restructuring and improving education. In this context, the present paper describes the different possibilities that have the pedagogy to escape the paradox of totalizing individualization that involves the process of expansion of new technologies and, at the same time, reflects the tendency to close in itself, in which pedagogy has fallen as a response to globalization. It is concluded that the establishment of guidelines, values and practices on the ways in which human existence is able to improve their situation in the world requires starting from premises such as: adequate budget allocations, promotion of teacher training and updating methodologies.

Keywords: education-development-social structure-progress-pedagogy.

1. INTRODUCCIÓN

Desde tiempos inmemoriales, la educación ha sido concebida como una fuente de producción de saber, basada en una concepción del “aprender” que implicaba conformar asociaciones entre estímulos y respuestas, con la particularidad de ir incluyendo a la acción educativa todos aquellos procesos de los que los seres humanos nos valemos para localizar, agrupar, conservar y hacer evolucionar nuestra propia experiencia, orientándose hacia la consecución de una serie de finalidades sociales contempladas por las raíces del sistema educativo en el que esta educación se encontraba *inscrita*.

De esta manera, la educación se fue erigiendo como algo nuclear en las sociedades del siglo XIX y, sobre todo, en las del siglo XX, unas sociedades en las que “por medio de unos y otros procesos, [la educación] ha sido entendida como una práctica asociada a planteamientos y expectativas (...) que se organizan en las diferentes fases de la vida” (Zafurre y Hamilton, 2005, p. 14).

La mayoría de sociedades contemporáneas actualmente asignan a la educación la obligación de solucionar (o, por lo menos, de minimizar tanto como le sea posible) gran parte de las adversidades sociales: la escuela como solución a (casi) todos los “malos vicios” que va adquiriendo la sociedad. Actuando así, con este elevado y estricto nivel de exigencia, desde diferentes ámbitos (el político, esencialmente) no se tiene presente que toda realidad es como un holograma en cuyos eslabones hay copias del modelo de fluctuación del todo (Pribram, 1991), esto es, en cierta manera, al exigir que la escuela sea el antídoto social por excelencia no se tiene en consideración que, insertadas en el campo de la educación, estas actitudes tan exigentes terminan por no aceptar algunas alternativas y oposiciones entre lo uno y lo múltiple, entre acción y contradicción, y entre recursos disponibles y recursos que todavía no se tienen.

De esta manera, cuando hay que afrontar reformas en los sistemas educativos o cuando en un contextoⁱ muy concreto hay que reivindicar una metodología determinada, las decisiones adoptadas suelen desembocar en posicionamientos idealistas que no siempre tienen la capacidad de poder ayudar en la compleja tarea de reestructurar y mejorar la educación. Al hilo de esto, Freire, apelando a Sartre, ya dejó escrito que:

«Hay dos maneras de caer en el idealismo: una consiste en disolver en la subjetividad lo real; la otra, niega toda la subjetividad en nombre de la objetividad» (Freire, 1975, p. 14).

No obstante, el idealismo no es el único precipicio en el que puede caer la escuela de esta segunda década del siglo XXI, por eso en el contenido de esta ponencia se puede entrever una propuesta de acción pedagógica que no otorgue a la educación una función de antídoto social sino que se apoye en la *synousia*ⁱⁱ como piedra angular, es decir, que tome como soporte la necesidad de cohabitar con todo aquello que afecta a este cajón de sastre al que llamamos “educación”, y que se sustente en la posibilidad de llevar a cabo múltiples cambios de sí.

2. LA EDUCACIÓN COMO EJE DE DESARROLLO

Partamos del contexto que partamos, se encuentre insertada en la civilización que sea, la educación es, a la vez, *mathêsis* y ascesis; lo trascendental (para ser útil y efectiva) está en su desarrollo, en sus prácticas, en unos ejercicios de convivencia con unas dificultades que no impiden que, al socaire de quien se sitúa delante de ellos y ellas dentro del aula para impartir

la clase, se enciendan diferentes llamas del saber en el interior de nuestros alumnos y alumnas.

Campo fundamental de la humanidad, elemento de primer orden que no puede acrisolarse en el tiempo (ni disolverse en la inercia de reflexiones apologéticas efímeras), la educación debe presentarse no como mero conocimiento sino como palanca de un tejido social que, a través de la comunicación entre personas, se propenda hacia “formas de vida”; por eso “la comunicación entre los sujetos acerca del objeto se establece a través de la intersubjetividad” (Freire, 1973, 136).

Este escenario de intersubjetividad no es estrictamente epistemológico (centrado en qué es el conocimiento o la consciencia verdadera) sino más bien procesal: sirve para dar cuenta de la comunicación (no siempre fluida) entre los agentes y la realidad social (Allen y Torres, 2003). Esto nos lleva a considerar y proponer la educación como un *êthos* basado en elementos como la tenacidad del maestro/-a y determinado por actividades plurales, sea en consonancia con una metodología concreta, sea en la guía de un objetivo pedagógico (inscrito en la unidad didáctica correspondiente), sea como constructo transformativo que fomente el cuidado de la persona y el desarrollo de formas de subjetivación (Fuentes, 2016) o sea en la relación del alumnado consigo mismoⁱⁱⁱ.

A pesar de esto, conviene tener en cuenta que, en pleno siglo XXI, nos encontramos en un contexto en el que:

Un fantasma recorre el mundo [educativo actual]: el fantasma de la evaluación, de las competencias, de los logros, de los estándares, estrategias que despojan al maestro de la posibilidad de construir una subjetividad y lo abrigan bajo máscaras del mercado y la globalización (Echeverri, 2003, 6).

Esta globalización a la que alude Echevarri no solo aumenta el número de sectores que intervienen en el ámbito de la educación sino que establece una convergencia en los discursos y en las prácticas que se desarrollan (Tarabini, 2013), es lo que Dale (2000) caracterizó como la instauración de una agenda educativa que se organiza globalmente^{iv}.

Ante tales circunstancias, cabría preguntarse qué medios tiene a su alcance la pedagogía para escapar de la paradoja de la individualización totalizante que conlleva el proceso de expansión de las nuevas tecnologías –una individualización que hace que muchos adolescentes hoy tengan menos necesidad de socializarse y de compartir espacios físicos con sus compañeros/-as que hace unos años (Pallarès Piquer, 2014)– y, a la vez, para abandonar la engañosa protección de la cerrazón en sí misma en la que la pedagogía ha caído, en los últimos tiempos, como respuesta a la globalización. ¿Son las nuevas tecnologías y la globalización unas meras proyecciones del saber instrumental o tienen la posibilidad de erigirse en maneras de desvelar la realidad?

3. LA EDUCACIÓN COMO EXPRESIÓN DE LA(S) MIRADA(S) SOCIAL(ES)

Para Arostegui y Saborido (2005) las transformaciones que se están produciendo en los últimos años en el mundo de la educación confluyen con un discurrir histórico pautado que, aunque no fija rupturas decisivas, instauro unos cambios que se encuentran “estrechamente relacionados con las innovaciones tecnológicas (...) en tiempo real, con la transformación de las ideas y con las nuevas condiciones del capitalismo flexible” (Arostegui y Saborido, 2005, 22). No obstante, todavía hace falta que los diseños

curriculares estén diseñados para proporcionar herramientas que ayuden en la tarea de liberar a la educación de su función de antídoto social, y que migren hacia dimensiones del saber que no se reduzcan a desafueros modélicos pseudo-comunicativos sino que afronten los retos que se les presuponen en función de la clarividencia comprensiva (razón) y afectiva (pedagogía), y que lo lleven a término a partir de unos contenidos que relancen a la educación por encima de los valores de cambio y del uso de los recursos humanos como engarces emergentes de aquello que el (neo)liberalismo considera como *mercado* (Hernández, 2017).

Cuestionar si la exigencia que se le ha asignado a la educación de convertirse en una especie de antídoto social, situar en el centro del debate la manera en la que las nuevas tecnologías deben integrarse en la acción educativa y hacer referencia a la globalización nos sirve para confirmar que, del predominio del “ver” de la pedagogía clásica^v hay que pasar, definitivamente, como hizo Masschelein (1998), a una propuesta basada en espacios y tiempos educativos en los que otros significados puedan ser sugeridos y estructurados.

Se trata, pues, de promover proposiciones creativas con un alto grado de flexibilidad curricular que propongan caminos pedagógicos repletos de fenómenos significativos y multimodales derivados de la peculiar facticidad en la que se encuentran hoy las vinculaciones del alumnado con la escuela. Todo ello con el fin que la educación no sea reducida a un antídoto capacitado para cobijarlo casi todo y que la pedagogía no se convierta en “un discurso vacío ni una receta o un conjunto de ellas que se aplican de manera automática a procesos y acontecimientos en las instituciones o en el contexto amplio de la educación” (Rodríguez, 2005, 284) sino en una convergencia de horizontes de encuentros que canalice las diferentes contingencias de los fenómenos sociales.

Cuando se ha hecho referencia a la inflexión de otros espacios y tiempos y se ha llevado a cabo en contraposición a una concepción de la educación en la que ninguna meta es susceptible de ser confirmada de forma singular, al margen de su contexto global (holístico). Sin embargo, no pretendemos limitar las opciones existenciales de la acción educativa al conjunto de funciones que le propone la mirada social; eximiéndole de la responsabilidad de tener que ser el remedio que acoge muchos de los problemas sociales, le libramos de la necesidad de reducir una parte de sus objetivos a la experiencia inmediata, abrimos la idea de que existen múltiples paradigmas (en cuanto que toda observación está acompañada de “teorías”) e interminables visiones del mundo (en cuanto que distintos constructos conceptuales crean formas diferenciadas de percibir la realidad).

Nos lo proponemos sin la pretensión de pedir a la educación que sea capaz de localizar los enigmas de la existencia, puesto que “educar no es solo elegir fines sino aceptar las limitaciones que inevitablemente se imponen desde el inicio a la condición humana” (García, Gil Cantero y Reyero, 2017, 21); pero reivindicamos afrontar estas limitaciones con un optimismo que va más allá de aquel estado de superación del placer agri dulce que sentimos en situaciones de nuestras vidas como, por ejemplo, en aquellos momentos en los que pasamos las páginas de un álbum

4. CONSIDERACIONES FINALES

La relación de la educación con la sociedad ha tenido grados e intensidades a lo largo de la historia. En las últimas décadas, ha sido frecuente que desde diferentes sectores sociales -los estamentos políticos, principalmente- se haya asignado a la educación un rol de antídoto, exigiéndole una serie de obligaciones casi utópicas (Pallarès y Planella, 2016), como la de ser capaz

de acabar con las diferentes disfunciones sociales acaecidas en el seno de las propias sociedades. Esto ha llevado a algunas corrientes pedagógicas a pretender homogeneizar las experiencias del pensamiento y la creatividad (intrínseca de todo proceso educativo) a pretendidos postulados y metodologías que, *de facto*, funcionan como vínculos sistémicos de totalidades que, en realidad, no siempre resultan ser del todo “relacionables”.

Pensamos que la educación dispone de una función que consiste en el despliegue afectivo-antropológico-social-pedagógico y en la concreción de pautas, valores y prácticas sobre las maneras mediante las que la existencia humana es capaz de mejorar su situación en el mundo a partir de premisas como: dotaciones presupuestarias adecuadas, fomento de la formación del profesorado, actualización de metodologías, etc.

No obstante, todos estos condicionantes deben ir acompañados de una reflexión previa: plantearse si la “efectividad” de la educación, en última instancia, es conciliable con las condiciones de la existencia humana en las sociedades (tecnológicas, multiculturales, globalizadas...) del siglo XXI –se trata, al fin y al cabo, de analizar y de cuestionarse si la educación *todavía* es capaz de constituirse en toda su extensión dentro del marco sociohistórico actual.

En consecuencia, más que limitarnos a reclamar una acción educativa capaz de paliar “todos los males sociales”, precisamos redefinir los medios y las estrategias pedagógicas en los que se ha venido configurando esto a lo que hemos convenido en llamar *educación*, y también necesitamos que la Pedagogía dedique una parte de sus esfuerzos a poder dar respuesta a las extensiones socializantes que hoy inundan las aulas (ciberbullying, desigualdades, etc.).

A la disciplina pedagógica le queda por afrontar, por lo tanto, un objetivo en el que la conjunción de aspectos tales como la teoría de la educación, las configuraciones de las sociedades actuales y las decisiones políticas quizás

no deban plantearse como “un conjunto” de reflexiones analíticas sino como la constatación y descripción del modo de ser de la escuela, de sus necesidades, de su capacidad para enriquecer a la sociedad y de su posibilidad de acceder a la realidad en la que vive inmerso su alumnado. El reto (incluso la *necesidad*) es, cuanto menos, apasionante, porque se hace necesario no establecer metas prefijadas (“cosas” que la educación *debe solucionar*) sino apuntar sendas que quedan por recorrer. De la educación como antídoto a la educación como contingencia, en un paradigma en el que la exigencia no es ningún remedio sino el tránsito mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALLEN, Raymond y TORRES, Carlos Alberto (2003). *Pedagogia crítica i canvi social transformador*. València, Denes.
- AROSTEGUI, Julio y SABORIDO, Jorge (2005). *El tiempo presente. Un mundo globalmente desordenado*. Buenos Aires, Eudeba.
- BECK, Uriel (2006). *La sociedad del riesgo, Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós.
- DALE, Richard (2000). “Globalisation and Education: Demonstrating a Common World Education Culture”. *Educational Theory*, 50, 427-448.
- ECHEVERRI, José Antonio (2003). “El mundo que Foucault dona al pensamiento pedagógico”. *Revista de Educación y Pedagogía*, XV, 37, 5-8.
- FREIRE, Paulo (1975). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires, Tierra Nueva.

- FREIRE, Paulo (1973). *Education for Critical Consciousness*. Nueva York, Seabury.
- FUENTES, Fernando (2016). "Una educación filosófica. Reflexiones Foucaultianas en torno a una educación poiética". *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 28(2), 25-51.
- GARCÍA, Juan, GIL CANTERO, Fernando y REYERO, David (2017). "El sujeto ético en los estudios universitarios de educación: humanismo, poshumanismo y democracia". *Bordón*, 69(4), 19-33.
- HERNÁNDEZ, Juan Diego (2017). *Encrucijadas pedagógicas: resignificación, emergencias y praxis educativa*. Zulia, Universidad de Zulia.
- MASSCHELEIN, Jan (1998). How to Imagine Something Exterior to the System: Critical Education as Problematization. *Educational Theory*, 48(4), 521-530.
- PALLARÈS PIQUER, Marc. (2014). Medios de Comunicación: ¿Espacio para el ocio o agentes de socialización en la adolescencia? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 231-252.
- PALLARÈS PIQUER, Marc y PLANELLA, Jordi (2016). "Utopía, educación y cambio social transformador. De Hinkelammert a Habermas". *Opción Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 32(79), 126-144.
- PRIBRAM, K. (1991). "La hipótesis holográfica del funcionamiento cerebral; un encuentro de mentes". En: S. GROF: *Sabiduría antigua y ciencia moderna*. Madrid: Cuatro Vientos, pp. 165-176.
- RODRÍGUEZ, Hilda Mar (2005). Lo que los hombres grises no sabían. Espacio, tiempo, subjetividad en la escuela a través del juego dramático. En: *La educación en tiempos débiles e inciertos*. ARELLANO, Antonio (Coord.). Barceloa, Anthropos, pp. 269-2294.

-TARABINI, Aina (2013). “Els efectes de la globalització en la recerca educative: reflexions a partir de l’agenda educative global”. *Educar*, 98(2), 405-426.

-VOLPI, Frederic (2012). Introducción, In: *El arte de conocerse a sí mismo*. SCHOPENHAUER, Arthur. Madrid, Alianza Editorial.

-ZUFIAURRE, Benjamin y HAMILTON, David (2015). *Cerrando círculos en educación*. Morata: Madrid.

ⁱ La educación no puede darse fuera de contexto, siempre se nos muestra como un acontecimiento determinado en un espacio y en un momento temporal concreto: los postulados idealistas, por consiguiente, terminan configurando parámetros pedagógicos difícilmente operativos para analizar, guiar y hacer evolucionar la praxis educativa.

ⁱⁱ Consideramos la *synousia* como el momento (inicial) para aprender a pensar autónomamente, sin la necesidad de presupuestos que circunscriban a la acción educativa en situaciones de acotación de la racionalidad. *Synousia* como espacio de permanencia en el tiempo, como posibilidad de comparación entre sí de los diferentes estados de las personas y como eje de actuación pedagógica capaz de canalizar tanto la esencia del pasado como el compromiso del futuro.

ⁱⁱⁱ Volpi (2012) aduce que uno de los preceptos pedagógicos nucleares tiene que ser el “conocerse a sí mismo”. Este es uno de los retos que debe afrontar la escuela del futuro, puesto que “en la modernidad avanzada se realiza la individualización bajo las condiciones de un proceso de socialización que (...) impide gradualmente la autonomía individual” (Beck, 2006, 215).

^{iv} Tal y como reconoce Tarabini (2013, 411), esto implica tener que aceptar “la importancia que tienen las fuerzas supranacionales no solo en los procesos de elaboración de la política educativa, sino también en los objetivos mismos de la política educativa”.

^v A pesar de la complejidad de la noción de “pedagogía clásica”, nos referimos a toda aquella pedagogía que se limitó a analizar, promover y/o implementar proyectos y programas.

“CUIDAMOS NUESTRO ENTORNO” PROYECTO DE EDUCACIÓN ECOLÓGICA DE PRIMER TRAMO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

José Santiago Álvarez Muñoz
josesanti.alvarez@gmail.com

M. ^a Ángeles Hernández Prados
mangeles@um.es

(Universidad de Murcia)

RESUMEN

Hablar de educación ambiental es hacer mención aun largo camino recorrido que ha atravesado diferentes etapas y formas de entender la relación del ser humano con la naturaleza, en el cual se han dado pasos hacia delante en lo que a sensibilización respecta, pero aún quedan otros por avanzar. Desde la escuela se desempeñan actuaciones para concienciar a las nuevas generaciones del deterioro medioambiental y de la necesidad de cambia nuestro estilo de vida. En este trabajo hemos querido compartir el diseño y planificación de una de las experiencias desarrollada en el aula de primaria sobre educación ambiental.

Palabras Clave: Educación medioambiental, educación primaria, proyecto,

1. INTRODUCCIÓN

Cada vez son más las iniciativas, órganos y acciones que se desarrollan para ocasionar el cambio de mentalidad acerca de los aspectos medioambientales en nuestra sociedad. Hablar de educación ambiental es hacer mención aun largo camino recorrido que ha atravesado diferentes etapas y formas de entender la relación del ser humano con la naturaleza, en el cual se han dado pasos hacia delante en lo que a sensibilización respecta, pero aún quedan otros por avanzar.

Como ya expusimos en otro lugar, la evolución del problema medioambiental ha pasado por etapas en las que ha imperado un determinado paradigma que ha marcado la relación que el ser humano mantiene con la naturaleza: “1) modelo de sostenibilidad centrado en los aspectos físico-naturales; 2) modelo de sostenibilidad centrado en la conservación y protección de los recursos naturales, de la fauna y de la flora; 3) modelo de sostenibilidad centrado en el desarrollo humano” (Calixto y Hernández-Prados, 2008, 179). Si bien es cierto que desde el paradigma holístico centrado en la compensación del deterioro medioambiental se han desarrollado múltiples actuaciones de educación ambiental, generalmente campañas de sensibilización y actuaciones, aún queda un largo camino por recorrer. Para tomar conciencia de la magnitud del trabajo que se realiza en sensibilización medioambiental basta con emplear en el buscador google o google imágenes con el descriptor “Campaña sensibilización medioambiental” para que la pantalla de nuestro ordenador se llene de póster educativos de llamativos y variados colores que nos animan a reciclar, a no malgastar el papel, ni el agua, ni la energía, etc.

La sostenibilidad es una forma de pensar, de sentir y de actuar; la coherencia de cómo logremos una armonía entre estas tres expresiones del ser humano y en la comunicación consigo mismo y con los demás, acorde con un estilo de vida respetuoso y sencillo, lograremos ser un ciudadano sostenible y con una conciencia ambiental responsable. (Briceño, 2012, p.282)

No obstante, los esfuerzos son insuficientes puesto que aún no existe una concienciación por parte de la población dado que se ha de potenciar la acción desde el principal motor del cambio social: la educación. No se ha producido el ansiado cambio en el estilo de vida de la ciudadanía, del mismo modo que no se promueve o facilita el cambio que contribuya a hacer hogares sostenibles. Por medio del desarrollo de acciones como planes o proyectos se posibilitará la modificación de los cimientos cognitivos que sustentan las posteriores actuaciones que lleve a cabo el ser humano en su rutina diaria, todo ello gracias a la personificación de la educación como herramienta para ocasionar la generación de un capital social que promueva el ejercicio e interiorización de una serie de principios y valores idóneos para el medio ambiente y el cuidado del entorno.

A raíz de lo anterior, se convierte en un requerimiento la formación de las nuevas generaciones respecto a la sostenibilidad de nuestro bien más preciado: La Tierra. Una instrucción oportuna para nuestros seres humanos infantiles y juveniles la cual contribuirá a la formación de nuevos ciudadanos que hagan posible el equilibrio entre el consumo y la producción, garantizando para posteriores generaciones la persistencia de vida en la tierra. Para ello, el contexto escolar, junto a otros de relevancia como el familiar, deben hacerse partícipes de tal tarea introduciendo en su práctica pedagógica aquellos aprendizajes que son de interés actualmente dentro de nuestra sociedad cambiante.

A fin de abordar esta problemática desde los centros educativos, no cabe duda que las instituciones educativas se muestran como agentes comprometidos con la sociedad los cuales están adentrando progresivamente en sus quehaceres la responsabilidad social como un principio más. Para llevar esto al ejercicio conviene la configuración y creación de entornos, situaciones y aprendizajes en la que los niños puedan ejercer su ciudadanía. Ante ello, surgen las propuestas de aprendizaje servicio dentro del contexto escolar como modelo formativo que combina el aprendizaje curricular y el ejercicio de una ciudadanía activa, personificándose también como un espacio propicio para el aprendizaje de competencias de cara a la práctica ciudadana en nuestra sociedad.

Dentro del ejercicio y trabajo educativo de esta metodología entra en escena la implementación y ejecución de planes y proyectos a nivel de centro los cuales se representan como parte identificativa de la identidad y esencia del centro, es decir, aquello que lo hace diferente de otro. La articulación de este tipo de trabajos permite, dada su estructura metodológico, la inclusión de cualquier contenido (deporte, tecnología, medio ambiente...) ajustándose a una serie de parámetros pre-escritos, además hace posible la acción transversal de este tipo de temas ante el escaso tiempo que goza el maestro para ello fruto de la erradicación de la hora de acción tutorial y el desmesurado trabajo burocrático que éstos tienen (Mejía, 2015). Además, ayuda a consolidar la imagen e identidad del centro llevando, por consiguiente, el fomento del sentimiento de pertenencia del alumnado e incluso, incrementando el trabajo en comunidades de aprendizaje.

De esta manera, por medio del ejercicio de estas intervenciones didácticas, nos acercaremos al cambio educativo del siglo XXI en el que las intervenciones van más allá de los muros didácticos preestablecidos por las aulas, accediendo a aprendizajes

que no sólo contemplan lo curricular sino que parte de necesidades de nuestro contexto para contribuir al aprender a vivir, llegando a la formación del ser y la mente, resaltando así el papel de los elementos transversales como eje educativos que permiten el acceso a contenidos éticos, moral o ciudadanos que están bastante limitados dentro de lo marcado por los elementos curriculares en la legislación educativa.

Partiendo de todas las premisas expuestas anteriormente nace la motivación de realizar un proyecto que genere cambio en nuestro entorno cercano para que, posteriormente, repercuta positivamente en satisfaciendo una serie de necesidades que aparecen en la sociedad. Incluyen un carácter teórico-práctico que haga fácil y factibles la adquisición de los aprendizajes y se desarrollará a lo largo del curso de forma progresiva en el Primer Tramo de Educación Primaria. A continuación, expondremos todos los apartados relativos al proyecto que fue elaborado en coordinación por el equipo de profesorado perteneciente al Primer Tramo de Educación Primaria.

2. DISEÑO DEL PROYECTO

2.1. Objetivos

Con este ApS “Cuidamos nuestro planeta” pretendemos que los niños/as tomen conciencia del cuidado del medio ambiente en el que viven, que asuman actitudes positivas para cuidarlo, que valoren la importancia de proteger los recursos naturales de nuestro planeta para la vida y para la salud. De esta forma, nuestro objetivo general sería:

- Concienciar a los niños/as y a la comunidad educativa en general en el cuidado del medio ambiente para actuar de manera responsable en el entorno en el que viven.

A raíz de este propósito general se articula una serie de especificaciones que hacen más completos los aprendizajes. Los objetivos específicos serían los siguientes:

- Sensibilizar sobre el cuidado del medio ambiente.
- Reconocer los elementos contaminantes de su entorno que perjudican el medio ambiente.
- Participar en la toma de decisiones para proteger y cuidar el medio ambiente, realizando carteles informativos.
- Diseñar un plan de actividades para la limpieza del patio del colegio y reciclado de materiales.
- Participar con interés y respeto en las diferentes situaciones de interacción social mostrando actitudes de cuidado del medio ambiente.
- Desarrollar la expresión artística y creativa en la elaboración de carteles que informen sobre el cuidado del medio ambiente.

2.2. Participantes y contexto

El proyecto se enmarca dentro del Primer tramo de Educación Primaria del Colegio Salesianos Cabezo de Torre (Murcia), centro de titularidad concertada de doble línea que cuenta con las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, ubicado en una pedanía cercana al municipio de Murcia. Se enmarca dentro de un entorno de carácter sociocultural medio-bajo, con gran porcentaje de familias desestructuradas y de un escaso nivel formativo y cultural. Presenta una fisionomía urbana de vivienda de baja altura aunque están emergiendo las viviendas conglomeradas y de gran altura, respecto al comercio resalta una alta presencia del sector terciario y secundario donde se combina el comercio tradicional y local junto las grandes instalaciones comerciales, resaltar la fuerte tradición de la plantación de ñora.

En cuanto al marco contextual del centro, cabe destacar la presencia de un alumnado perteneciente a familia de nivel social, cultural y económico medio-bajo que cuenta con un bajo nivel formativo. El centro consta de dos edificios con 30 aulas, biblioteca, aula de psicomotricidad, aula de música, laboratorio, salón de eventos, sala de audiovisuales, salas de ordenadores...El centro se encuentra inmerso en nuevas metodologías como ABN o aprendizaje cooperativo, impulsando la renovación hacia el cambio educativo del siglo XXI. Dentro del proyecto se ven implicados 172 alumnos de los tres primeros niveles del primer tramo donde son articuladores del proyecto un equipo docente de 10 maestros, remarcar que dentro del proyecto se incluyen 20 alumnos con necesidades específicas y 3 alumnos del aula abierta.

2.3. Temporalización

Nuestra intervención se va a centrar de acuerdo a 3 bloques, cada uno de ellos ubicados en un trimestre en concreto concretando una serie de actividades a desarrollar. Se organizaría de la siguiente manera:

| PRIMER TRIMESTRE “¿Qué está pasando a nuestro mundo?” | |
|--|---|
| OBJETIVO | |
| Concienciación. Primera toma de contacto con el tema llevando un análisis de las propias prácticas o exponiendo información desde diferentes soportes para que éstos sean conocedores de la situación. | |
| ACTIVIDADES | |
| Tiritas y corazones a nuestro mundo | Pondremos en cada clase una representación de La Tierra en gran y junto al alumnado habrá que pegar tiritas exponiendo aquellas cosas que dañan la tierra. Posteriormente, se pondrán corazones como medicina para curar el mundo representado por medio de acciones que ayudan al equilibrio. Se hará en gran grupo. |
| Huella ecológica | Se analizará la huella ecológica que tiene cada alumno por medio de un cuestionario representado luego en colores a través de una ficha de una huella, en función de las respuestas se asociará a un color dejando una parte dentro de la huella para cada pregunta. Finalmente, cada alumno podrá comprobar de qué manera influye su acción a La Tierra y qué cosas debe cambiar. Cada uno hará la ficha pero luego se expondrá en gran grupo. |
| Musical Medioambiental | Musical que se verá en noviembre en el auditorio de la pedanía, éste es denominado “Mi mundo limpio”. |
| Vídeoforum | Batería de vídeos de reflexión y concienciación sobre el cuidado y respecto por el medio. Éstos se irán poniendo como píldoras formativas a |

| | |
|--|---------------------------------|
| | lo largo del curso poco a poco. |
|--|---------------------------------|

| SEGUNDO TRIMESTRE “Manos a la obra” | |
|--|--|
| OBJETIVO | |
| Experimentación. Toca abrir paso a la acción de pensar, un paso más allá del análisis. A partir de problemáticas deberán ser capaces de analizar y extraer ideas originales y creativas para hacer nuestro mundo un lugar mejor. | |
| ACTIVIDADES | |
| La caja medio ambiental: En cada clase habrá una caja en la cual cada quincena deberán tratar una situación práctica relacionada con un tópico medioambiental (agua, bosques, espacios, transportes, energías, reciclaje...) debiendo buscar en grupos una solución original al problema planteado. La mejor de cada clase en cada situación serán expuestas en el centro ante cada tópico siendo guardadas todas para ser expuestas en la exposición final. | |

| TERCER TRIMESTRE “Somos ciudadanos eco-responsables” | |
|---|--|
| OBJETIVO | |
| Materialización. A partir de todo lo aprendido y experimentado, el alumnado deberá hacer visible todo lo aprendido por medio de la elaboración de creaciones propias que infiera en nuestro entorno y la población. | |
| ACTIVIDADES | |
| Cartelería | Elaboración de carteles en Plástica que ayude a la concienciación de la población. |
| Patrulla ecológica | Grupo de alumnos que deberá llegar un rigor en el patio sobre la manipulación de los residuos. Una manera de resaltar el protagonismo infantil y hacer a nuestro alumnado responsable. |
| Talleres de materiales reciclados | 1º: Maracas (Botellas de actimel y arroz) 2º: Señor de la cabeza de pasto 3º Casas para pájaros (Brick de leche) |
| Exposición | En un lugar del centro se expondrá todo lo elaborado a lo largo del curso como modo de exposición. |
| Vídeo “Queridos nuevos ciudadanos...” | En parejas de niños se hará un visionado explicando a los nuevos niños del futuro cómo se han de comportar para hacer que nuestro mundo siga para generaciones próximas. |

2.4. Metodología

La principal metodología en torno a la que gira toda la intervención es la de Aprendizaje por Servicio la cual hemos explicado anteriormente. Ésta, supone una combinación de un voluntariado con un aprendizaje curricular permitiendo poner en contacto directo con el contenido curricular. La intervención surge a partir de unas

necesidades a nivel general desde la social y, de forma más específica, desde el centro educativo. A ésta se le adhiere los siguientes principios metodológicos:

- **Aprendizaje significativo:** una enseñanza útil para la vida diaria capaz de ser transferida a nuestra acción cotidiana.
- **Principio de actividad:** Se desarrollará en espacios diferentes al aula dentro de una dinámica activa e innovadora.
- **Atención a la diversidad:** en todo momento se ofrecerá un modelo de igualdad de oportunidad que permita la atención y desarrollo de todo el alumnado al margen de sus particularidades y limitaciones.
- **Aprendizaje cooperativo:** Compartir contribuye a la adhesión de conocimientos a nuestros esquemas cognitivos y mejora los vínculos a nivel de grupo y centro, por lo cual, el trabajo en equipo es una necesidad y requerimiento en este plan.

A partir de esta base, se disgregan otras herramientas que utilizar como técnicas metodológicas:

- **El método del caso:** Se llevará a cabo la utilización de un caso real concreto el cual se trabajará a través del análisis, investigación y creación. Configurado 31 como un medio para la creación de seres autónomos y preparados para la sociedad.
- **Juego:** Técnica efectiva que incluye un componente lúdico a los conocimientos impartidos, implicando a la intervención un carácter motivador, activo e interactivo. Además, involucra un fuerte componente social.
- **Aprendizaje basado por proyectos:** Se basa en la investigación y reflexión que lleva el alumnado para la búsqueda de una solución a un problema planteado.
- **Asamblea:** Medio para la puesta en común, expresión y tratamiento de debate respecto a varios temas.
- **Técnica Exegética o de lectura comentada:** Se centra en el trabajo con textos relacionados con la temática a abordar desde diferentes agrupaciones, una forma de abordar los conocimientos para darle después un tratamiento más directo.

En relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, se realizarán diferentes agrupamientos en función de la actividad que será desarrollada. Éstos son:

- **Individual:** El alumno trabajará de forma autónoma de acuerdo al nivel y ritmo de aprendizaje que éstos tengan. Es propio de la realización de pruebas 35 escritas, realización de fichas de actividades individuales o actividades que permita la libre circulación.

- **Parejas:** Representada por medio del método de la tutoría entre iguales, por medio de la cual se permite aprender cooperando ya que uno de los dos alumnos ayuda a la integración de los conocimientos a tratar al otro compañero por medio del apoyo del mismo, utilizando así al alumnado como un recurso humano didáctico del cual sacar potencial. También puede ser un medio para fomentar las relaciones sociales entre los

miembros del grupo y sensibilizando hacia la diversidad. Un medio social y educativo de relevancia. Destacan ejemplos como actividades de confrontación de opiniones y análisis.

- **Pequeño grupo:** Método utilizado para aquellas actividades lúdicas con un menor componente didáctico, en este caso el alumnado tendrá libertad para la formación de los grupos. Un ejemplo puede ser la puesta a cabo de juegos didácticos.

- **Grupos Cooperativos:** Forma de agrupación en la que se dividirán los grupos de forma heterogénea de acuerdo al criterio previo del docente. Por medio de éste, se elaborarán actividades en las que cada uno de los integrantes tenga una función determinada y tengan que, finalmente, acceder a una serie de conocimientos dentro de un ambiente de interdependencia positiva, dónde todos aprenden si cada uno de ellos llegan al aprendizaje. Además, permite el desarrollo de valores de solidaridad y sociabilidad.

- **Gran grupo-clase:** Desarrollado dentro de actividades en las que se verán involucrados todos los miembros del grupo clase, por ello, ha de estar bien organizado y planificado para su correcto funcionamiento. Propio de actividades como debates.

2.5. Recursos

El cumplimiento de los objetivos se verá materializado por medio de la elaboración de una serie de líneas de acción que posibiliten la accesibilidad a los aprendizajes deseados. En dichas acciones se reflejan los siguientes recursos:

- Fichas didácticas
- Mensajes y carteles
- Manualidades o talleres
- Vídeos
- Cuaderno viajero
- Presentaciones
- Caja didáctica ecológico
- Murales expositivos

También se han de contar con los recursos humanos que, en este caso, serán el profesorado implicado (tutores y profesorado de Ciencias de la Naturaleza y Educación Artística) junto el propio alumnado, eje activador de toda actividad desarrollada.

2.6. Evaluación

De cara a llevar a cabo la evaluación y todo lo que conlleva ésta en este apartado, tendremos en cuenta la LOMCE, el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, el Decreto 198/2014 de 5 de septiembre y, con especial y mayor consideración, la

Orden del 20 de noviembre de 2014 por el que se regula la organización y evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

La evaluación es considerada evaluación designa el conjunto de actividades que sirven para dar un juicio, hacer una valoración, medir “algo” (objeto, situación, proceso) de acuerdo con determinados criterios de valor con que se emite dicho juicio. La evaluación dentro de esta etapa ha de ser continua y global, permitiendo evaluar el grado de adquisición de los aprendizajes de cada área y las competencias. Los principales elementos para ser conocedores de tales aspectos son los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, los cuales, por medio su medida a través de los indicadores de logro y los instrumentos de evaluación, obtienen una calificación numérica. Ésta debe tener unas dimensiones formativa y orientadora para el proceso educativo no sólo con un carácter calificador.

2.6.1. Evaluación del Aprendizaje

En el proceso de aprendizaje se evalúa para identificar cómo aprende y rinde el alumnado más y mejor, con qué se motiva o se desmotiva y qué ayuda y nuevos estímulos necesita. No debe ser fin para calificar sino para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ésta contiene los siguientes objetivos:

- Mejorar la enseñanza
- Modificar o no lo planificado según los resultados del aprendizaje diario
- Planificar planes de refuerzo
- Introducir mecanismos de corrección adecuados de modificación de conducta o cambios de espacios y metodología
- Conocer la situación del alumno
- Detectar las dificultades
- Valorar los resultados
- Valorar el aprovechamiento educativo del alumno
- Describir aptitudes e intereses que faciliten su desarrollo
- Poder recuperar al alumno en su aprendizaje

Para la evaluación del aprendizaje se tendrán en cuenta los siguientes instrumentos medios a través de los cuales podremos observar en qué grado se adquieren los aprendizajes:

- Observación directa: El maestro tutor o el profesor especialista debe llevar a cabo un seguimiento sistemático de la acción llevada a cabo recogiendo la información percibida a través de las vías sensoriales, siendo recogida dentro de un registro anecdótico en el que se resalte todo aquello de relevancia que se da dentro del proceso didáctico.
- Fichas didácticas: Productos del aprendizaje por medio de la cual se podrá comprobar el avance desarrollado dentro de la expresión, comprensión y reproducción del lenguaje. Éstas serán aglutinadas en un documento denominado portfolio como medio para observar de qué manera se van desarrollando los aprendizajes.

Toda esta información será valorada por el maestro tutor para luego ser comentada desde el Equipo de Tramo a fin de confirmar en qué grado se adquirido los conocimientos, las prácticas y asumido las actitudes.

2.6.2. Evaluación de la Enseñanza

En la evaluación deben estar implicados todos los agentes y medios, entre ellos, el docente. La práctica docente es conocida como la labor del maestro para la consecución del aprendizaje, la cual incluye varios aspectos como la relación con los padres, el clima del aula, el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc...Esto, para su mejora y mayor aprovechamiento didáctico, debe ser evaluado de cara a poder realizar posibles mejoras que perfeccionen nuestra intervención. Ésta se realiza con los siguientes objetivos:

- Ajustar la enseñanza a las peculiaridades del grupo
- Comparar la planificación curricular en el desarrollo de la misma
- Favorecer la reflexión individual o colectiva
- Detectar las dificultades y problemas de mi práctica docente y de los alumnos
- Mejorar la comunicación y coordinación entre familia, alumnos y profesorado.

Para la evaluación de la enseñanza se utilizarán los siguientes instrumentos:

- Reflexión personal: Herramienta que incluirá un cuadrante dónde quedarán recogidos varios ítems agrupados en cinco ámbitos. En cada uno de los ítems se pondrá una valoración dentro de una escala 1-5 acompañado de una casilla más dónde incluir propuestas mejora u otros aspectos a destacar. Los cinco ámbitos son: motivación por parte del profesor hacia el aprendizaje de los alumnos, planificación de la intervención didáctica, estructura y cohesión en el proceso de enseñanza/aprendizaje, seguimiento del proceso de enseñanza/aprendizaje y evaluación del proyecto.
- Diario: Instrumento que recoge toda la información más un registro de todos los aspectos anecdóticos e importantes de la práctica docente y su intervención educativa durante la ejecución del proyecto.
- Cuestionarios del alumnado. Al final de cada trimestre se le distribuirá al alumnado una evaluación con una serie de cuestiones concernientes a la actuación docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje que va implícito

De esta manera, quedarán evaluados diferentes aspectos concernientes al perfil profesional del docente de nuestra actualidad. Además, se verán envueltos varios de los agentes del contacto que van incluidos dentro de la labor docente como padres o el propio alumnado. Así que, el docente, como uno de los motores de la acción educativa, no debe ser obviado dentro del proceso de evaluación, sino que debe ser incluido puesto que acarreará varias mejoras.

2.6.3. Evaluación del proyecto

Este proyecto también será evaluado ya que pretendemos que se modifique o adapte según las deficiencias o necesidades encontradas en su aplicación práctica, dando respuesta a las características de flexibilidad que posee. Esta evaluación permitirá mejorar la calidad de la acción educativa que se lleve a cabo y, en consecuencia, la calidad de lo planificado, sin olvidar que la constante retroalimentación que ésta proporciona hará que nunca termine el proceso ya que los cambios aplicados tendrán consecuencias en las del curso siguiente y, por lo tanto, darán continuidad a la enseñanza, calidad de planificación, mejora en la competencia docente y, finalmente, aumentará el desarrollo del aprendizaje de los niños y sus posibilidades.

En cuanto a la evaluación del proyecto se valorará:

- Ajuste a la realidad contextual del centro
- Los elementos curriculares se han adaptado a las necesidades del alumno
- Ha guiado en todo momento las actuaciones del docente
- Contribuye adecuadamente a adquirir las competencias clave
- Los distintos elementos se han adecuados a las directrices y pautas del Proyecto Educativo
- Se ha dado cabida a una relación con las familias de manera eficaz

Toda la información recogida se irá comprobando a lo largo del proceso por medio de reuniones periódicas de Equipo de Tramo. Finalmente, se hará una síntesis desde el equipo de tramo para recogerla dentro de la memoria acompañada de unas propuestas de mejora para posteriores intervenciones.

3. Conclusiones

Somos conscientes y así lo hemos puesto de manifiesto en este trabajo, del papel que la escuela como agente educativo de cambio y transformación tiene en lo que respecta a la educación ambiental. Pero también lo somos de sus limitaciones, ya que sus acciones habitualmente se centran en la transmisión de información y sensibilización.

Es obvio que, a pesar de su imperiosa necesidad, la educación en valores, la educación ambiental, la educación para la paz y demás educaciones para el cambio no están siendo suficientes para transformar las actitudes, comportamientos y estilos de vida que nos están llevando al desastre (Cutanda, 2016, 14).

Desde la escuela se deben desempeñar actuaciones para concienciar a las nuevas generaciones no sólo del deterioro medioambiental que sufrimos (campaña informativa), también se ha de enfatizar el derecho que tiene el ecosistema a ser respetado, abandonando nuestra posición de superioridad para situarnos de igual a igual con la misma. Sólo desde el sufrimiento y vulnerabilidad que experimenta nuestro planeta, no como un espacio donde vivir, sino como un ecosistema donde todos los seres vivos somos meros huéspedes que debemos estar agradecidos con su hospitalidad, podemos hacernos cargo de sus necesidades y vulnerabilidad.

En este trabajo hemos querido compartir el diseño y planificación de una de las experiencias desarrollada en el aula de primaria sobre educación ambiental, para que esta pueda ser fuente de inspiración para otros docentes o familiares y para que pueda ser replicada y mejorada. Si bien es cierto, y así hemos dejado constancia, que las posibilidades de cambio del estilo vital y de relación del hombre con la naturaleza son limitadas si se llevan a cabo actuaciones aisladas desde los centros escolares, que en pocas ocasiones cuenta con la totalidad de la comunidad educativa, consideramos que estas no pueden desaparecer, por el contrario deben proliferar.

Pero ¿cómo aprendemos a ver y valorar al planeta como un todo, como un ecosistema que nos acoge a todas las especies? Quizás debamos aprender, nos dice Cutanda (2016) en su tesis doctoral, de la relación que los indígenas tienen con la naturaleza, ellos se conciben desde su imaginación parte de un todo y en relación con el medioambiente y aprendieron a ver de otro modo, con otros ojos. Para describir ese proceso de aprendizaje, el autor expone apoyándose en Cajete (1994) lo siguiente:

Cajete reconoce que las expresiones de la educación nativa americana no son muy diferentes a las del resto de culturas indígenas del mundo, cimentadas todas ellas en la idea de que “el aprendizaje es una experiencia subjetiva ligada medioambientalmente, socialmente y espiritualmente a un lugar” (p.33), y no hay que ir demasiado lejos en su libro para comprender que los elementos que caracterizan los procesos educativos indígenas poseen la casi totalidad de las características de una visión del mundo sistémico-compleja. (Cutanda, 2016, 190)

Esto supone romper con años de tradición en la que el ser humano se ha situado jerárquicamente en una posición superior, que nos lleva a considerarnos como especie, no como invitados del mundo, sino más bien, dueños de él.

REFERENCIAS

- Arenas Ortiz, M., Hinojosa Pareja, F., y López López, M. C. (2013). La Carta de la Tierra: experiencias internacionales de innovación en Educación Superior [The Earth Charter: International experiences of innovation in higher education]. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria* [Theory of Education: Interuniversity Journal], 25 (1), 79-107.
- Briceño Martínez, J. J., y Educada, E. Á. (2012). Retos para la sostenibilidad en el Área metropolitana del Valle de Aburrá de Antioquia Colombia. Percepciones acerca de lo que entendemos por este término y ejemplos de actividades educativas. *Revista Eureka sobre enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9(2) 278-293.
- Cajete, G.A. (1994) Look to the Mountains: An Ecology of Indigeneous Education. Durango, CO: Kivaki Press.
- Cutanda, G.A. (2016) Relatos tradicionales y Carta de la Tierra. Hacia una educación en la visión del mundo sistémico- compleja. Volumen 1. Tesis doctoral Universidad de Granada. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/45390#.Wqtm4-ch3IU>
- Mejía, M. (2015). El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI. *Educación y Ciudad*, 29, 28-29.
- Saura Calixto, P. y Hernández Prados, M.A. (2008). La evolución del concepto de sostenibilidad y su incidencia en la educación ambiental. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. N°20, pp.179-204

UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EMPRENDIMIENTO

M^a Ángeles Hernández Prados

mangeles@um.es

Carmen Quirosa Moreno

carmelamoreno2@gmail.com

RESUMEN

La capacidad de emprender no es algo nuevo del siglo XXI, pero las circunstancias de crisis mundial, descontento hacia la educación y fractura de la capacidad de socialización de las instituciones básicas que conforman la sociedad contribuye sin lugar a dudas una revalorización de la misma en el ser humano. El presente trabajo tiene como finalidad presentar las potencialidades del emprendimiento como recurso educativo. Para ello se parte del análisis del mercado laboral y de las desigualdades de acceso y permanencia al mismo, para pasar posteriormente adentrarnos en el análisis del concepto de emprendimiento y la diversidad de aspectos que contempla, para finalizar resaltando la necesidad de desarrollar acciones educativas encaminadas hacia un emprendimiento más social y humano.

Palabras Clave: emprendimiento, educación, económico, social y desarrollo humano.

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de emprendimiento es hablar de jóvenes. La edad de incorporación al mercado laboral se sitúa en los 16 años, sin embargo esta no es fija, sino que ha permanecido cambiando a lo largo del tiempo. Las propias circunstancias del mercado laboral asociadas a la crisis experimentada, conlleva un retraso considerable de la edad de incorporación al mercado laboral y una mayor permanencia de las nuevas generaciones en el sistema educativo. Al respecto, coincidimos con Moreno (2015) al reconocer que “el elevado desempleo juvenil existente en España ha puesto de manifiesto las limitaciones operativas de las políticas de empleo basadas en el concepto de empleabilidad para activar la inserción laboral de los jóvenes en un contexto de crisis económica” (p.18), se hace necesario, continua exponiendo la autora, la creación de puestos de trabajo cualificados e invertir en políticas públicas de educación que frenen el abandono escolar prematuro y fomenten la formación continua entre los jóvenes con escasa formación.

De todos los niveles educativos que contempla el sistema escolar, el universitario es el que se encuentra más directamente relacionado con el mercado laboral. En este sentido, son muchos los autores que reconocen la necesidad de realizar estudios sistemáticos de seguimiento de la inserción laboral, tanto en términos cuantitativos (número de egresados empleados) como cualitativos (calidad

del empleo), centrados en evaluar la competencia de la universidad en la inserción laboral a partir de la percepción de los alumnos egresados respecto a la formación recibida para el empleo y la utilidad de las enseñanzas recibidas (Jiménez Vivas, 2009). De ahí que los estudios que analizan la capacidad de emprendimiento en estudiantes universitarios hayan proliferado considerablemente en las últimas décadas (Rodríguez y Prieto Pinto 2009; Soria-Barreto, Zuniga-Jara y Ruiz-Campo, 2016). Al respecto el trabajo de García-García (2015) analiza las intenciones que los jóvenes y las jóvenes estudiantes de educación superior tienen respecto al emprendimiento empresarial, concluyendo que puede llegar a ser una estrategia adecuada, siempre y cuando existan las condiciones materiales y culturales propicias. En esta misma línea, estudios como los de Soria (2016) indican que los estudiantes que experimentaron la voluntad de emprender fueron aquellos que poseían características, como, conocimientos, habilidades y experiencias para llegar poner un nuevo negocio eran emprendedores que procedían de familias con ingresos mínimos de rentas familiares.

Si bien es cierto que el emprendimiento se enfoca en los jóvenes y su inserción en el mundo laboral, esta capacidad no es exclusiva de esta franja poblacional. Estudios como Oelckers (2015) sobre el emprendimiento en la tercera edad evidencian que a estas edades es más difícil emprender por factores relacionados con la edad, el género, la salud y la discriminación empresarial principalmente, pero que las personas emprendedoras en la tercera edad se jubilan más tarde, suelen poseer más habilidades técnicas y administrativas que los emprendedores jóvenes, y suelen ser más común en personas con bajas pensiones. Todo ello constituye según el auto un reto que han de asumir las políticas que regulan los países, y para ello facilita, tal y como se recoge en la siguiente tabla, algunos de los factores que potencian y los que dificultan el emprendimiento en la tercera edad.

| Factores que potencian el emprendimiento en la tercera edad | Factores que dificultan el emprendimiento en la tercera edad |
|---|--|
| La motivación, predisposición y desarrollo innovadora | Envejecimiento y discriminación por edad: un problema en aumento |
| El emprendimiento como una alternativa a una pensión insuficiente | Salud, costo de oportunidad del tiempo y desincentivos financieros |
| El capital humano, social y el acceso a recursos financieros (más conocimiento) | Capital humano, social y acceso a recursos financieros. (mas obsoleto) |
| Envejecimiento activo y educación emprendedora | Contexto emprendedor y las instituciones relacionadas. |

Educación emprendedora.

Fuente: Oelckers, F. (2015). Emprendimiento en la tercera edad: Una revisión de la situación actual. *Journal of technology management & innovation*, 10(3), 143-153

Si bien es cierto que el emprendimiento llega o debería llegar a todas la población en edad activa de la sociedad, también lo es que no todos tienen las mismas probabilidades de empleabilidad. Como acabamos de exponer la edad es un factor inhibitor de las posibilidades de empleo, favoreciendo la capacidad emprendedora como reinversión de su permanencia en el mundo laboral. De ahí que recientemente los trabajos sobre emprendimiento se han asociado a los colectivos de mayor vulnerabilidad social, como una estrategia para salir del largo letargo del desempleo en el que se han visto inmersos. Basta con una simple búsqueda de inserción laboral en google académico para reconocer la cantidad de artículos que se arrojan sobre la empleabilidad en personas con discapacidad en España, y la evolución que dicha situación ha experimentado durante la reciente crisis económica, ya que suelen enfrentarse a una peor situación en términos de inserción laboral y salarios (Hernández-Díaz y Millán Tapia, 2015). Respecto a las competencias emprendedoras en personas con discapacidad, Gacioppo (2016) reconoce que el espíritu de superación para vencer las barreras es un factor asociado a la personalidad de este colectivo, es a la vez una condición esencial en la capacidad para emprender.

Otro sector ampliamente analizado lo constituyen los inmigrantes, quienes suelen desempeñar su tarea profesional en trabajos poco calificados, temporales y precarios, rechazados por la población autóctona asociados a tres sectores: agricultura, construcción, y hostelería y restauración, de manera que esta segmentación laboral lo que tiene graves efectos en el estatus y calidad de vida de los inmigrantes en España (Mendoza, 2017). La asociación de la inmigración a los trabajos agrícolas está contribuyendo al resurgimiento de la población en zonas rurales. Con la finalidad de determinar cómo influyen la condición de vivir en un entorno rural en autóctonos e inmigrantes Mancilla, Canela y Nuez (2010) llevaron a cabo un estudio que les permite concluir que el inmigrante tiene mayor probabilidad de convertirse en emprendedor y no se ve afectado por el entorno rural, mientras que para los españoles si afecta en su capacidad emprendedora vivir en un municipio rural.

De igual modo la fuerte oleada de sensibilización hacia la generación NINI, termino derivado de su expresión en ingles NEET- *Not in Employment, Education or Training* - hace referencia al sector de la población que ni estudia ni trabaja. Todo ello ha puesto de manifiesto las dificultades de inserción laboral de los jóvenes en riesgo de exclusión social.

Hay que recordar que la categoría de “joven” se ubica a quien tiene entre 15 y 29 años de edad, por ello cuando se habla de “ninis” se hace referencia a jóvenes que no estudian y no trabajan agregando un elemento adicional, ya que no han

tenido oportunidad de acceder a instituciones de educación y a los mercados laborales. La palabra “nini” tiene diferentes acepciones y debemos ser precisos para evitar un uso equivocado. Un “nini” desea estudiar y desea trabajar, pero no tiene las condiciones para desarrollar dichas actividades (Borunda Escobedo, 2013, p.124).

En esta ocasión nos centramos en la intervención con mujeres, por ser un sector doblemente perjudicado, por el género y por la vulnerabilidad asociada al contexto de riesgo. Estas distinciones no deben menospreciar los avances, es un indicativo de que se va acortando el camino de la segregación para dar paso a la igualdad de género. Así lo expone Iglesias y Llorente (2010)

La mujer está siendo protagonista en gran medida de la evolución reciente del mercado de trabajo de la mayoría de los países desarrollados. Por una parte, se asiste a una progresiva mayor presencia de la mujer en los mercados de trabajo, modificando las hasta hace poco tiempo vigentes pautas de organización familiar y social. Por otra, las mujeres están pugnando por reducir los fundamentos de las diferencias laborales tradicionalmente existentes por razón de género, asimilando progresivamente sus patrones y decisiones laborales a los propios de sus compañeros varones. (p.82)

Atendiendo a todo lo expuesto en este apartado podemos tomar conciencia de la relevancia del emprendimiento en el conjunto de la sociedad, pero especialmente en los sectores de mayor vulnerabilidad en lo que respecta a las bajas probabilidades de empleabilidad.

2. QUÉ ENTENDEMOS POR EMPRENDIMIENTO

Al recurrir a al diccionario de la Real Academia Española comprobamos que el término emprender proviene del latín compuesto por “in” que significa “en” y “pendere” que significa “coger”. De ahí que sea considerado como la acción de “Acometer y comenzar una obra, un negocio, un empeño, especialmente si encierran dificultad o peligro”. La palabra emprender se utilizaba inicialmente para referirse a la persona capaz de asumir riesgos o lanzarse a una aventura, aunque posteriormente, se refiere a aquella persona capaz de valorar los riesgos y beneficios para innovar formas de hacer e iniciar nuevos proyectos e ideas (González, 2005). Ya en esta primera aproximación al concepto de emprender podemos comprobar la influencia del mercado laboral en el mismo. De modo que una persona emprendedora generalmente, es sinónimo de una persona que inicia un nuevo proyecto empresarial.

El concepto de emprendimiento nace en el contexto empresarial, aunque se he extendido a otros espacios de la sociedad, adquiriendo gran relevancia en lo que constituye las posibilidades de desarrollo profesional. Para autores como Damián (2013) el emprendimiento se define como un concepto polisémico y huidizo, que “suele utilizar como sinónimo para referirse al *entrepreneurship*,

espíritu empresarial, cultura emprendedora, entre otras” (p.161). Todo ello no deja de evidenciar la necesidad de definir y delimitar dicho concepto aportando claridad en lo que a sus rasgos y dimensiones se refieren. De esta manera se puede decir que el emprendimiento nos envuelve hacia la acción de llegar a crear un negocio, comenzar una obra, donde se puede encontrar la dificultad o peligro pero que forma parte del proceso.

Se ha reconocido al economista irlandés de descendencia francesa Richard Cantillón (1680-1734) como pionero en esta temática, ya que fue el primer autor en emplear el término emprendimiento (*entrepreneur*) asociado a la persona que actuaba, en una sociedad mercantil caracterizada por el riesgo, la incertidumbre y la variabilidad e inseguridad de las posibles ganancias, de forma racional evaluando las competencias propias para el desempeño de un negocio, su propio potencial, las probabilidades de obtención de beneficios y éxito de venta, entre otros aspectos para poder tomar decisiones y recibir ganancias.

Sin embargo, se popularizó en 1848 por el economista de la escuela clásica John Stuart Mill, quien desde un estudio político y económico se dedicó a analizar el emprendimiento, principalmente en su obra *“Principios de economía política”*, así como el contexto social en el que emerge la intención emprendedora. Para Mill el ideal de gobierno representativo liderado por una élite educada que contribuyera a que las masas menos educadas pudieran aprender a convertirse en ciudadanos participativos y responsables había sido poco cuestionado, a pesar de incluir por un lado a los aristócratas y terratenientes desde un modelo más conservador de sociedad, y por otro a los demócratas que apostaban por otras formas de gestión y contribuir al surgimiento de nuevas elites. Para Mill (1998), *“Considerations on Representative Government”*, todas las exigencias del estado social solamente se pueden satisfacer plenamente desde un gobierno en el cual participa todo el pueblo; cualquier participación por pequeña que parezca es útil y favorece la mejora de la comunidad; aunque lo deseable es la participación de todos en el poder soberano del estado. Todo ello sin lugar a dudas posibilitó la capacidad emprendedora, señalando que el emprendedor se caracteriza no solo porque es capaz de asumir los riesgos de apertura de un negocio, sino también por su capacidad de gestión, de iniciar procesos de innovación, desarrollo y crecimiento económico. Esta idea del bien común, de la participación, de la responsabilidad ciudadana en la participación y el cambio, permite abrir la puerta al emprendimiento. De modo que la sociedad democrática posibilita el emprendimiento de la misma manera que emprender contribuye al sostenimiento de la participación ciudadana en el bien común y en la sociedad democrática.

According to them, forms of government are not a matter of choice. We must take them, in the main, as we find them. Governments can not be constructed by premeditated design. They "are not made, but grow." Our business with them, as with the other facts of the universe, is to acquaint ourselves with their natural properties, and adapt ourselves to them. (...) Let us remember, then, in the first place, that political institutions (however the proposition may be at times ignored) are the work of men--owe their origin and their whole existence to human will. Men did not wake on a summer morning and find them sprung up. Neither do they

resemble trees, which, once planted, "are aye growing" while men "are sleeping."
(Mill, 1998).

Otros economistas, clásicos y neoclásicos que han estudiado los diferentes roles del emprendedor, han sido señalados por Camacho (2007), concretamente resalta a Alfred Marshall por considerar que le emprendimiento puede ejercerse desde el propio puesto de trabajo, siendo un factor esencial de productividad dentro de la propia organización/empresa, así como Juan Bautista Say y Peter Drucker por estudiar las características del emprendedor. Por su parte Minniti (2012) señala como algunos de los autores que más han contribuido al entendimiento del comportamiento emprendedor y a sus implicaciones para el crecimiento económico, a Joseph Schumpeter y William Baumol. En el contexto de la escuela alemana, Rodríguez Ramírez (2009) destaca autores como J. H. Von Thunen quien define como emprendedor a aquel persona capaz de maximizar los beneficios de su actividad sobre la base del riesgo; y a H. K. Von Mangoldt porque a pesar de que no observaba un método de crecimiento dinámico, manifestaba una relación del emprendimiento y la innovación sobre la productividad y la vida empresarial.

Algunas definiciones de estos autores que se plasman en la tabla que se muestra a continuación han sido extraídas del trabajo realizado por Duarte y Tibana (2009), quienes define al emprendedor como aquella persona capaz de “hacer algo novedoso, de dar otro uso a algo que ya existe y así participar en la transformación de su propia vida y la de su entorno, tiene capacidad para generar ideas transformarlas, adaptarlas, proponer diversas alternativas y ver en un problema una oportunidad” (329).

Tabla 2. *Definiciones de emprendedor extraídas de Duarte y Tibana (2009)*

| DEFINICIONES DE EMPRENDEDOR |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Richard Cantillon, “agente que compra los medios de producción a ciertos precios y los combina en forma ordenada para obtener de allí un nuevo producto”. • Say, “un individuo líder, previsor, tomador de riesgos y evaluador de proyectos, y que moviliza recursos desde una zona de bajo rendimiento a una de alta productividad”. • Joseph Shumpeter, “la función de los emprendedores es reformar o revolucionar el patrón de producción al explotar una invención, o más comúnmente una posibilidad técnica no probada, para producir un nuevo producto o uno viejo de una nueva manera; o proveer de una nueva fuente de insumos o un material nuevo, o reorganizar una industria. Apunta también Shumpeter que son estas actividades las responsables primarias de la prosperidad recurrente que revoluciona el organismo económico”. |

Fuente: Duarte, T. y Tibana, M. R. (2009). Emprendimiento, una opción para el desarrollo. *Scientia et technica*, 3(43), 326-331.

Otro trabajo que recoge una gran diversidad de definiciones y resulta esencial en la comprensión y evolución del concepto de emprendimiento, es el realizado por Bucardo, Savedra y Camarena (2015) donde diferencian entre emprendedor y empresario, ya que son diferentes a pesar de que se utilicen como sinónimos, pues el primero se refiere a aquella persona que emprende con resolución acciones dificultosas, y el segundo al titular propietario o directivo de una industria, negocio o empresa, por tanto, “Un emprendedor no necesariamente es un buen empresario, ni un empresario es necesariamente un emprendedor” (p.99) y reconocen otros ámbitos donde la capacidad emprendedor es esencial, prestando especial interés en el emprendedor social. En este mismo sentido Ovalle, Neira y Mayeli (2014, 39) reconocen que:

Una de las fallas en el emprendimiento, es llegar a creer que si se es buen emprendedor, también se puede ser buen empresario, lo que no siempre resulta cierto. Una cosa es emprender (idear un negocio y desarrollarlo) y otra cosa muy distinta es ser empresario (gestionar el proyecto luego de implementado).

Todo ello no hace más que evidenciar que los términos dentro de la comunidad científica no queda inamovibles al transcurrir del tiempo, más bien evolucionan, cambian y se van adaptando al cúmulo de influencias de otras disciplinas para poder dar una respuesta más eficaz y ajustada a las necesidades emergentes en un determinado contexto histórico, con las circunstancias particulares del aquí y ahora. Aunque no es objeto de este trabajo entrar en un análisis pormenorizado de los conceptos para exponer la evolución que ha experimentado la capacidad emprendedora a lo largo de la historia, si nos gustaría traer a coalición la forma en la que Nuncira y Puerto (2014) conciben a la persona emprendedora en la actualidad.

Emprender es un término utilizado actualmente que tiene múltiples acepciones. Según el contexto en que sea empleado, será la connotación que se le adjudique. En el ámbito de los negocios el emprendedor es un empresario, es el propietario de una empresa comercial con fines de lucro. (...) Desde este punto de vista, la idea de emprender revela un sentido de vida que no sólo significa una manera de generar resultados, sino de valorarse y proyectarse como sujeto en comunidad. (Nuncira y Puerto, 2014, 30)

Para Valls *et al.* (2009), el emprendimiento se asocia a la capacidad que poseen las personas de crear y poner en marcha un proyecto empresarial analizando los factores económicos, sociales, ambientales y políticos (exógenos), así como sus propias capacidades para disponer de los recursos físicos y financieros (endógenos) para poder llevarlo a cabo. Entre los *factores endógenos* se encuentran los cognitivos. Al respecto Escat y Romo (2015) consideran que el emprendedor se caracteriza por pensar diferente, mostrando un carácter adaptativo del aprendizaje y unas tendencias cognitivas en las que imperan la imaginación, estilo de atribución, estados afectivos, falacia de plantación y el autoreforzo, así como la sobreconfianza, la percepción del riesgo, la toma de decisiones, entre otros.

Desde esta perspectiva de la teoría social cognitiva del emprendimiento, Osorio y Pereir (2011) señalan la autoeficacia (juicios o creencias de los individuos sobre su capacidad), la expectativa de los resultados y los objetivos como los mecanismos sociocognitivos relevantes en la elección de un nuevo proyecto o trayectoria. Aunque todos ellos interaccionan entre sí, continúan reconociendo los autores, la autoeficacia influye en el desarrollo de expectativas positivas, favoreciendo la persistencia, los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales, cuando el individuo enfrenta obstáculos en la consecución de los objetivos previstos. Relacionado con este modelo cognitivo se encuentra la definición de emprendimiento que sostiene Selamé (1999:179),

el conjunto de actitudes y conductas que darían lugar a un perfil personal ligado a aspectos básicos como el manejo del riesgo, la creatividad, la capacidad de innovación, la autoconfianza y a un determinado tipo de acción, denominado acción emprendedora. Se trata de una acción innovadora que, a través de un sistema organizado de relaciones interpersonales y la combinación de recursos, se orienta al logro de un determinado fin. Se asocia con la creación de algo nuevo y de un nuevo valor, producto, bien o servicio que anterior a la acción no existía y que es capaz de aportar algo nuevo.

A pesar del interés e importancia de los procesos cognitivos en la personalidad emprendedora, se hace necesario contemplar los factores socioculturales presentes en el contexto social en el que la persona se desenvuelve. Al respecto, Macilla y Amoros (2012) se hacen eco de varios autores para definir el nivel de formación, el género, la edad y las diferentes etapas del ciclo de vida de una persona como los factores socioculturales que condiciona la actitud para comenzar y crear un negocio nuevo. Curiosamente las personas con bajo nivel formativo ven en el emprendimiento una oportunidad para mejorar su estatus, aunque pueden tener una visión limitada de los negocios (Donkels, 1991; Krueger y Brazeal, 1994).

Con la intención de conocer cómo influye ciertas condiciones de un marco socio-cultural sobre la probabilidad de ser emprendedores en las personas que no poseen una empresa, Mancilla y Amoros (2012) se desarrollo un estudio longitudinal en Chile que permitió concluir que “que un individuo que tiene presencia de role models (ejemplos de emprendimiento) y percibe menos miedo social al fracaso explican parte de propensión a la creación de empresas” (p.14). Igualmente, Gómez, Delgado y Vidal (2010) reconocen el papel de los individuos en las instituciones, ya que éstos desempeñan un papel esencial no solo en el modelo en que interpretan la información que reciben, sino también en cómo analizan, viven y sienten el contexto que envuelve a la organización, la influencia de los valores y premisas de la organización y la importancia de las estructuras cognitivas en el comportamiento de las organizaciones, y en las movilizaciones del cambio interno y externo.

No cabe duda de que la persona y el capital que este ha acumulado durante su itinerario vital son esenciales en las posibilidades de emprender. En esta dirección se

manifiestan los trabajos de Rosero y Molina (2008) en los que se señalan como aspectos relevantes del emprendimiento al *individuo emprendedor* centrándose principalmente en las motivaciones, características y rasgos, principalmente los internos, que tienen los individuos emprendedores; el *desarrollo emprendedor* hace mención a todos los factores, tanto internos como externos, que favorecen la viabilidad de la conducta emprendedora; y por último, el *aprendizaje emprendedor*, enfatizando las concepciones cognitivas como el conocimiento, la toma de decisiones, la innovación y la creatividad, que pueden ser desarrolladas en los diversos contextos educativos, pero especialmente en la universidad. Concretamente, desde la teoría del capital humano ha sido definido del siguiente modo.

El emprendimiento es también asumido como un factor generador de desarrollos, ya sea económicos, tecnológicos e igualmente de tipo social, con incidencia en diversos contextos. Así por ejemplo, las oficinas de transferencia de tecnología de las universidades, pueden contribuir en los desarrollos de tipo investigativo y de innovación para la región y la industria. En el caso de las organizaciones, los procesos de emprendimiento ligados a la innovación, pueden otorgar una ventaja competitiva que redunde en el logro de los propósitos corporativos (Rosero y Molina, 2008, p.33).

Además de lo expuesto, para llevar a cabo un proyecto emprendedor hace falta, según Liñan (2004) tener intención emprendedora, y esta se compone según su modelo de las siguientes dimensiones:

1. Valoración cercana. El objetivo principal es probar si la valoración social percibida del emprendedurismo y las habilidades personales percibidas tienen un impacto significativo en la intención emprendedora, ya sea directamente o a través de los factores de motivación que la determinan (atracción personal, control de comportamiento percibido y normas subjetivas)
2. Habilidades. Tenemos la historia personal, los valores, actitudes, motivaciones, rasgos de personalidad y habilidades personales; así como también los factores políticos, económicos y el contexto social como apoyo social, normas subjetivas, percepción de oportunidades y recursos (Sánchez, Llanero y Yurrebaso, 2005)
3. Atracción Personal. La Atracción Personal o Actitud percibida hacia o sobre el comportamiento de emprender es una evaluación personal del individuo
4. Norma Subjetiva. La teoría del comportamiento planificado, sostiene que la intención depende de la actitud, de la norma subjetiva y del control sobre la conducta que es percibido por el individuo. (Ajzen 1991). Las normas subjetivas sobre ese comportamiento (SN), que es lo que piensan los demás o la presión social sobre ese comportamiento que percibe el individuo. Y
5. Control Conductual Percibido. Sobre las normas sociales percibidas, en el momento de que decide ser un empresario, el individuo está influenciado por las personas de su círculo

cercano, y piensa sobre si estas aprobarán o desaprobarán su decisión. El Control percibido sobre su conducta (PBC), o sea la capacidad de hacerlo y si puede controlarlo, que depende en gran parte de su Autoeficacia percibida.

En consonancia con este modelo, el estudio de Maluk (2014) se propone estudiar las variables explicativas de la *intención emprendedora* en estudiantes universitarios y el papel que desempeña en dicha intención la asignatura de emprendimiento, concluyendo que no existen evidencias estadísticas de que la asignaturas de emprendimiento influya en la intención emprendedora, por el contrario, la valoración cercana de familiares y amigos, las habilidades de emprendedor (no solo los conocimientos) y su atracción personal inciden en la intención emprendedora. Estos resultados señalan la necesidad de replantear las materias de emprendimiento dentro de la educación superior. Especialmente si atendemos a lo expuesto por Dehter (2001) donde deja constancia de que nacemos emprendedores, es un rasgo inherente al ser humano, pues toda acción humana persigue el perfeccionamiento y la mejora de la calidad de vida, pero es precisamente mediante el influjo de la educación cuando todas esas ideas se reconducen a través de nuestra actividad intelectual y profesional amplificando nuestras aptitudes y actitudes emprendedoras. Por tanto si el paso por la asignatura de emprendimiento en la universidad no mejora la intención de emprender en los alumnos es porque no está siendo correctamente trabajada. Los factores que intervienen en la intención emprendedora han sido analizados por Valencia, Montaya y Montoya (2015) y clasificados en dos grandes categorías, los factores cognitivos ampliamente estudiados y plasmados más arriba en este trabajo (carácter innovador de un individuo, actitud emprendedora, actividad creativa e imaginación, autoeficacia, claridad emocional, etc.) y los factores de tipo socio-personal (variables relacionadas con el ambiente familiar, la experiencia laboral, responsabilidades familiares, así como el sexo).

Sin desmerecer lo expuesto hasta el momento, consideramos que entender el emprendimiento solo como la creación de una empresa propia es una visión reduccionista del mismo. Actualmente se concibe además como una actitud o disposición a realizar innovación, cambios y desarrollar nuevas ideas dentro de la propia empresa. En este sentido Sharma y Chrisman (1999, p.17) sostienen que el emprendimiento “abarca o engloba actos de innovación, renovación o creación organizacional que ocurren dentro o fuera de una organización existente”. De ahí que la actitud emprendedora se ha convertido en uno de los factores más demandados por las empresas ya que promueve el crecimiento de las mismas. Se tratan de personas que “crean normas, modelos, guiones y patrones de comportamiento consistentes con su identidad y sus intereses, y las establecen como estándar para legitimar otras” (Dejean y otros, 2004, p.743).

Con esta intencionalidad, son muchas las empresas que tratan de gestionar los diferentes talentos de sus empleados, entendiendo por talento no como sinónimo de superdotación, sino como la capacidad de hacer algo muy bien y resolver problemas, es decir, el talento es la capacidad para llevar a cabo una actividad de manera brillante, ya sea innata o aprendida, y se encuentra

estrechamente vinculado a la eficacia con la que desempeña su puesto laboral y con la capacidad emprendedora. Para Alamó (2013) el emprendedor y el emprendedor social comparten un denominador común en cuanto a talentos básicos o substanciales pero que a la vez presentan diferencias significativas, básicamente en el tipo de actividad que realizan y específicamente en los talentos que subyacen en las personas que realizan un tipo u otro de emprendimiento.

Esta nueva vertiente de los estudios de emprendimiento como la capacidad de las personas para gestionar eficazmente nuevos proyectos ha dado lugar a una nueva figura la del emprendedor social, que a su vez pone de manifiesto la relevancia de la educación, no solo dentro de las profesiones asociadas directamente con el mercado laboral, sino en cualquier parcela en la que interactúa el ser humano. Al respecto, Salinas y Osorio (2012) señalan distintos ámbitos en los que se puede desarrollar la actividad emprendedora: “a) Emprendimiento artístico-cultural.; b) Emprendimiento social; c) Emprendimiento participativo; d) Emprendimiento empresarial” (p.138)

Por su parte, de la lectura del trabajo de Formichella (2004) se evidencia, a través de las múltiples definiciones que recoge, la importancia de la educación en la actividad emprendedora, entendida como la capacidad no solo de iniciar un nuevo negocio, sino más bien la capacidad del sujeto para iniciar procesos de innovación y llevar a la práctica ideas creativas. Concretamente, algunas de las premisas que recoge son: la actividad emprendedora implica el desarrollo de un proyecto, o en su defecto gestionar una renovación estratégica de cambio; la toma de decisiones y puesta en marcha de la iniciativa siempre incluye algún grado de incertidumbre y de innovación, se trata de una aventura que se inicia sin certezas de lo que se va a encontrar, y el fin no es solo económico, también puede ser político, social o incluso personal si entramos en contextos académicos o familiares. Más específicamente Formichella (2004, p.3) define al emprender como

una persona con capacidad de crear, de llevar adelante sus ideas, de generar bienes y servicios, de asumir riesgos y de enfrentar problemas. Es un individuo que sabe no sólo “mirar” su entorno, sino también “ver” y descubrir las oportunidades que en él están ocultas. Posee iniciativa propia y sabe crear la estructura que necesita para emprender su proyecto, se comunica y genera redes de comunicación, tiene capacidad de convocatoria; sabe conformar un grupo de trabajo y comienza a realizar su tarea sin dudar.

Como acabamos de exponer, la actitud es esencial en la capacidad emprendedora, y en función a la misma Rodríguez Ramírez (2009) reconoce dos tipos de emprendedores: “el guerrero arriesgado que emprendía una lucha o hazaña, reconocido por sus características personales; y el rey o jefe de Estado que planeaba sus estrategias y políticas para obtener con éxito sus metas, y era reconocido por sus funciones” (pag. 97). En ambos casos la actitud manifestada ha sido aprendida a través de su trayectoria vital y al conjunto de experiencias que le han marcado como modelo a seguir.

3. LAS VENTAJAS DE EMPRENDER

A la mayoría de las personas nos enseñan en casa, en la sociedad y en la escuela que hay que estudiar para trabajar en una gran compañía y mientras mejor preparado superior será el salario y puesto a ocupar, por el contrario a la minoría de las personas que les enseñan a ser emprendedores, en el sentido de desarrollar la creatividad e innovación. Porque no hay que olvidar que hay quienes crean empresas, pero hay quienes las transforman o mejoran. Por ello, se ha definido la actividad emprendedora como la gestión del cambio radical y discontinuo, o renovación estratégica, sin importar si esta renovación estratégica ocurre adentro o afuera de organizaciones existentes, y sin importar si esta renovación da lugar, o no, a la creación de una nueva entidad de negocio. En conclusión, necesitamos emprendedores, pero no sólo para crear empresas, sino para innovar en las establecidas, haciéndolas más productivas y competitivas para los nuevos escenarios sociales, políticos y económicos. (Schnarch Kirberg, 2014, p. 39)

Son múltiples las **ventajas** asociadas a la capacidad de emprender. Sin lugar a dudas el contexto actual en el que nos encontramos inmersos, individualización, globalización, crisis económica, etc. Enfatiza su potencialización entre la ciudadanía como un rasgo, que si bien es inherente, requiere ser cultivado, especialmente por su “capacidad de generación, transformación y aplicación de conocimientos, para la renovación de recursos y contextos” (Rosero y Molina, 2008, p.30) Si pretensiones ambiciosas de abordar exhaustivamente los beneficios del emprendimiento, enumeramos algunos de ellos que han sido contemplados por diversos autores.

Para Damián (2013, p. 164-165) la educación en el emprendimiento permite

pensar de un modo creativo, resolver problemas con eficacia, analizar objetivamente una idea empresarial, comunicar, dirigir y evaluar cualquier proyecto y desarrollar seguridad en sí mismos a la hora de crear su propia empresa si pueden probar sus ideas en un entorno educativo favorable (...) desempeña un papel clave en el desarrollo de aptitudes y competencias, pues, el *saber hacer* es necesario para estimular el potencial de innovación de los estudiantes e influye en los procesos de socialización y adaptación a los cambios de los alumnos (Uribe y De Pablo, 2011).

Por su parte, Soria-Barreto, Zuniga-Jara y Ruiz-Campo (2016) consideran que “el emprendimiento favorece la creación de fuentes de trabajo, lo que se da origen a una mayor cantidad de oportunidad laboral para la fuerza de trabajo y con ello un mejor nivel de bienestar económico en la población” (p.26). No cabe duda de que las circunstancias de vida que experimentan algunas personas les lleva a concebir la actividad emprendedora como la mejor opción para lograr su independencia y estabilidad económica. En este sentido, el emprendimiento se considera motor de empleo, riqueza, crecimiento económico, así como elemento que mejora la competitividad global y el desarrollo social (Comisión Europea, 2003).

Algunas de las cualidades de la persona emprendedora que han de ser cultivadas por toda aquella persona que se anima a asumir riesgos e iniciar nuevos proyectos vitales o empresariales son, siguiendo a Vázquez (en Ovalle, Neira y Mayeli, 2014): son creativos e innovadores; valoran la eficiencia y calidad; confían en sí mismos y les motiva los propios logros; son organizados y planificadores; son capaces de encontrar apoyos entre quienes los rodean; calculan riesgos, son persistentes y resistentes al fracaso; se informan y acuden a expertos; y afrontan retos de manera positiva pero realista.

Aunque recientemente los estudios se han centrado en el desarrollo de las competencias y factores que ha de presentar una persona emprendedora, siendo este uno de los aspectos que más interesa al ámbito y comunidad educativa, la tesis tradicional derivada de la corriente empresarial, económica y laboral continúa siendo objeto de debate. ¿En qué medida el emprendimiento contribuye al desarrollo económico de un país? Entrar a dar respuesta a esta cuestión implica la realización de un metaanálisis que permita estudiar con el rigor metodológico y estadístico que requiere los estudios sobre estas variables. Dado que ese trabajo excede los fines previstos, nos limitamos a recoger la respuesta que nos ofrece Minniti (2012) es su trabajo “El emprendimiento y el crecimiento económico de las naciones” donde reconoce la complejidad de la relación entre ambas variables.

Lo que sí sabemos es que cuando se trata de la relación existente entre el emprendimiento y el crecimiento económico no hay una sola respuesta, y que distintos tipos de emprendimiento pueden ser deseables dependiendo del nivel de PIB per cápita de un país. No obstante, existe consenso en que una de las formas en que el emprendimiento influye en el crecimiento es a través de la introducción de innovación.(p.383)

Si queremos fortalecer los niveles de competitividad empresarial, continúan exponiendo los autores, se debe involucrar al sector social. Para contribuir a establecer lazos entre emprendimiento y economía social, los autores Salinas y Osorio (2012) señalan que no se debe enfatizar solo el carácter económico del emprendimiento, sino también el proceso de innovación en el que se ha de establecer la integración de estos cuatro aspectos: la *Universidad* como semillero de emprendedores, el *Estado* como el organismo competente para el desarrollo de políticas públicas de apoyo y fomento al emprendimiento, la *Comunidad* el conjunto de los actores implicados y Empresa que ha de estar en constante innovación-renovación.

4. CONCLUSIONES

La capacidad de emprendimiento no se encuentra desarrollada de igual manera en todas las personas. Existen contextos y variables que favorecen el desarrollo de la competencia emprendedora de forma vivencial. Pero no podemos dejar que esto se convierta en una parcela más de desigualdad social. Por ello, se propone, dado la relevancia que tienen para el futuro de la sociedad y para el desarrollo e integración de la persona en el mundo laboral, una educación emprendedora en las

nuevas generaciones que actúe desde parámetros holísticos y multisectoriales, con la finalidad de contribuir a la formación de personas emprendedoras entendida como aquella persona que:

asume riesgos, persigue algún beneficio; innova, identifica y crea oportunidades; establece y coordina nuevas combinaciones de recursos; y concibe nuevas formas de hacer las cosas. Se trata de un individuo especializado en tomar decisiones críticas sobre la coordinación de los siempre escasos recursos. Es un individuo que siempre está aprovechando oportunidades, es un agente que actúa acertadamente en medio del caos de la incertidumbre y de la confusión (Torres, 2010, 57)

La incorporación de habilidades y destrezas emprendedoras en los contextos educativos contribuye al desarrollo de valores de cultura de emprendimiento y la incorporación de conocimientos, que favorece a su vez el “desarrollo de la región y del país, y lograr altos niveles de realización profesional, personal, económica y social, y con ello dar fe del éxito en el cumplimiento de la misión formadora y la utilidad social de nuestras universidades” (Hidalgo Proaño, 2014, 50). Una formación que no ha de limitarse solamente a las cuestiones económicas, sino que ha de buscar el desarrollo potencial de las capacidades personales capaces para idear y gestionar los cambios, pero también una fonación axiológica desde la que atender su responsabilidad moral y civil. Por eso, en base a lo expuesto, coincidimos con Orrego (2008) que el emprendedor

debe ser por tanto responsable socialmente y sus acciones deben lograr entrañar la dimensión ética y la axiológica, que traducida al contexto organizacional, supone asumir compromisos y obligaciones desde las perspectivas económica, social y ambiental. Por otro lado, desde el punto de vista sociológico el emprendedor debe empeñarse en recuperar el sentido del trabajo como una forma de lograr mayor compromiso con sus iniciativas y generar espacios apropiados en las organizaciones para la formulación de innovaciones y de nuevos emprendimientos. (234)

REFERENCIAS

- Borunda Escobedo, J. E. (2013). Juventud lapidada: el caso de los ninis. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 22(44).
- Damián Simón, J. (2013). Sistematizando experiencias sobre educación en emprendimiento en escuelas de nivel primaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(56), 159-190.
- Bucardo Castro, M. A., Savedra García, M. L., y Camarena Adame, M. E. (2015). Hacia una comprensión de los conceptos de emprendedores y empresarios. *Suma de negocios*, 6(13), 98-107.

- Camacho Corredor, D. Y. (2007). Hacia un modelo de emprendimiento universitario. *Revista Apuntes del CENES*, 27(43).
- Carrillo, L. L., Bergamini, T. P., & Navarro, C. L. C. (2014). El emprendimiento como motor del crecimiento económico. *Boletín económico de ICE, Información Comercial Española*, (3048), 55-63.
- Dehter, M. (2001). *Responsabilidad social de las universidades hispanoamericanas para la animación de la cultura emprendedora regional*, Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.
- Donkels, R. (1991). Education and entrepreneurship experiences from secondary and university education in Belgium. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 9, 7-21.
- Duarte, T. y Tibana, M. R. (2009). Emprendimiento, una opción para el desarrollo. *Scientia et technica*, 3(43), 326-331.
- Escat Cortés, M., & Romo Santos, M. (2015). Emprendimiento y personalidad creativa en estudiantes universitarios. *Creatividad y Sociedad. Revista de la Asociación para la Creatividad*, (23), 64-99.
- Formichella, M. (2004). El concepto de emprendimiento y su relación con la educación, el empleo y el desarrollo local. *Bueno Aires, Argentina*.
- García-García, V. D. (2015). Emprendimiento Empresarial Juvenil: Una evaluación con jóvenes estudiantes de universidad/Youth Entrepreneurship: An assessment with university students/Empreendimento empresarial juvenil: avaliação com jovens estudantes em universidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1221.
- Gacioppo, M. (2016). Emprendimiento y discapacidad. In *I Congreso Nacional sobre Empleo de las Personas con Discapacidad: Hacia la plena inclusión laboral* (pp. 58-63). Universidad Internacional de Andalucía.
- Gomez Haro, S., Delgado Ceballos, J. y Vidal Salazar, M. D. (2010). Propuesta de aplicación de la teoría sociológica institucional como marco teórico para el análisis del emprendimiento corporativo. *Gestión Joven" Revista de la Agrupación Joven Iberoamericana de Contabilidad y Administración de Empresas". Young Management" Journal of the Young Iberomeric Group of Accounting and Business Administration", (5)*.
- González, L. (2005). *Emprendedores para la sociedad del conocimiento*. Disponible en: <http://www.medellin.gov.co>
- Hernández-Díaz, J. y Millán Tapia, J. M. (2015). Las personas con discapacidad en España: inserción laboral y crisis económica. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 3(1), 29-56.
- Hidalgo Proaño, L. F. (2014). La cultura del emprendimiento y su formación. *Alternativas*, 15(1), 46-50.
- Iglesias Fernández, C., y Llorente Heras, R. (2010). Evolución reciente de la segregación laboral por género en España. 81-105

- Jiménez Vivas, A. (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 4.
- Krueger, N., y Brazeal, D. (1994). Entrepreneurial potential and potential entrepreneurs. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18, 91–104
- Liñán, F. 2004. Modelos basados en la intención de la iniciativa empresarial Educación. Pequeñas Empresas 11-35.
- Mancilla, C. y Amoros, J. E. (2012). La influencia de factores socio-culturales en el emprendimiento, evidencia en Chile 2007-2010. *Multidisciplinary Business Review*, 5(1), 15-25.
- Mancilla, C., Canela, L. V., & Nuez, C. G. (2010). Emprendimiento, inmigrantes y municipios rurales: el caso de España. *Economía Agraria y Recursos Naturales*, 10(2), 121-142.
- Maluk Salem, O. (2014). Variables explicativas de la intención emprendedora de los estudiantes universitarios y la importancia de la materia emprendimiento como un factor. *Compendium: Cuadernos de Economía y Administración*, 1(1), 62-85.
- Mendoza, C. (2017). Migración y mercados de trabajo en el sur de Europa: inserción laboral de los trabajadores africanos en España. *Frontera Norte*, 11(21), 95-116.
- Mill, J.S. (1998). Considerations on Representative Government. *On Liberty and Other Essays*, Oxford University Press.
- Minniti, M. (2012). El emprendimiento y el crecimiento económico de las naciones. *Economía industrial*, 383, 23-30.
- Moreno Mínguez, A. (2015). La empleabilidad de los jóvenes en España: Explicando el elevado desempleo juvenil durante la recesión económica. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 11(1), 3-20.
- Nuncira Gallo, M. R. y Puerto, E. J. (2014). Identificación de perfil, características y procesos de información y formación emprendedora de los estudiantes de pregrado del cead Duitama.
- Oelckers, F. (2015). Emprendimiento en la tercera edad: Una revisión de la situación actual. *Journal of technology management & innovation*, 10(3), 143-153.
- Orrego, C. I. (2008). La dimensión humana del emprendimiento. *Revista Ciencias Estratégicas*, 16(20).
- Osorio Tinoco, F. F., & Pereira Laverde, F. (2011). Hacia un modelo de educación para el emprendimiento: una mirada desde la teoría social cognitiva. *Cuadernos de administración*, 24(43).
- Ovalle, N. C., Neira, M., & Mayeli, R. (2014). Capacitación en emprendimiento empresarial unidad de negocio La Gallina del Canan. *CPMark - Caderno Profissional de Marketing*, 2 (1), 35-41.

- Rosero Sarasty, O. M., & Molina, S. L. (2008). Sobre la investigación en emprendimiento. *Informes Psicológicos*, 10(10), 29-39.
- Rodríguez, C.A. y Prieto-Pinto, F.A. (2009). La sensibilidad al emprendimiento en los estudiantes universitarios. Estudio comparativo Colombia-Francia, *Innovar*, 19(1) 73-89.
- Rodríguez Ramírez, A. (2009). Nuevas perspectivas para entender el emprendimiento empresarial. *Pensamiento & gestión*, (26), 94-119.
- Soria-Barreto, K. y Zuniga-Jara, S. y Ruiz-Campo, S. (2016). Educación e Intención emprendedora en Estudiantes Universitarios: Un Caso de Estudio. *Formación Universitaria*, 9(1), 25-34.
- Schnarch Kirberg, A. (2014). Sobre el emprendimiento en América Latina: mitos y realidades. *Caderno Profissional de Marketing-UNIMEP*, 2(1), 35-41.
- Torres, C. T. (2010). Consideraciones para la formación en emprendimiento: explorando nuevos ámbitos y posibilidades. *Estudios Gerenciales*, 26(117), 41-60.

INNOVACIÓN DOCENTE EN EL DEPORTE ESCOLAR. HACIA UNA ENSEÑANZA COMPRENSIVA

Pablo Camacho Lazarraga

Profesor Grado Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Centro Universitario San Isidoro

pcamacholazarraga@gmail.com

Israel Caraballo Vidal.

Profesor Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Universidad de Cádiz

israelcaraballo80@yahoo.es

Resumen

Siempre ha habido una enorme preocupación por transferir los aprendizajes producidos del el entrenamiento a la competición real. Para que el jugador organice su acción de juego en escenarios de aprendizaje significativos, el entrenador deberá identificar los principios e intenciones del juego que el jugador se pueda plantear en cada uno de los roles que asuma, fijar claramente un objetivo y las condiciones para alcanzarlo, y promover su implicación cognitiva en la consecución del mismo, haciéndolo consciente de la adecuación o no de los medios que emplea. Pero la enseñanza del deporte escolar se encuentra todavía condicionada por los métodos de enseñanza tradicionales que poco tienen que ver con este estilo de enseñanza. Es por ello por lo que el objetivo de este trabajo es analizar los principios fundamentales para una enseñanza eficaz en el deporte escolar.

Abstract

There has always been a huge concern to transfer the lessons learned from training to real competition. In order for the player to organize his play action in significant learning scenarios, the coach must identify the principles and intentions of the game that the player can pose in each of the roles he assumes, clearly set a goal and the conditions to achieve it, and to promote its cognitive implication in the achievement of it, making it aware of the adequacy or not of the means employed. But the teaching of school sports is still conditioned by traditional teaching methods that have little to do with this style of teaching. That is why the objective of this paper is to analyze the fundamental principles for effective teaching in school sports.

Palabras clave: Innovación docente – deporte escolar - metodología – enseñanza comprensiva.

Key words: Teaching innovation - school sports - methodology - comprehensive teaching.

1. Introducción

Siedentop (1981) y Pierón (1977), citado por Alarcón, Cárdenas y Piñar (2004), han tratado de identificar en sus trabajos los factores que un profesor eficaz debe tener en cuenta para obtener unos niveles óptimos de aprendizaje, llegando a la conclusión de que entre las competencias docentes más significativas destacan las siguientes (Figura 1).



Figura 1. Competencias docentes más significativas.

Partiendo de estos factores, los agruparemos en dos grandes áreas de trabajo que analizaremos más adelante, la comunicación durante la intervención didáctica del entrenador y la organización de la sesión.

Según Raab y Johnson (2008), la cantidad y la clase de instrucción, así como la organización de las situaciones de práctica, llevarán a presentaciones diferentes del conocimiento táctico y cantidad de la transferibilidad entre situaciones diferentes.

Además, como indican Castejón, Giménez, Jiménez y López (2003), para que el jugador organice su acción de juego en escenarios de aprendizaje significativos, el entrenador deberá identificar los principios e intenciones del juego que el jugador se pueda plantear en cada uno de los roles que asuma, fijar claramente un objetivo y las condiciones para alcanzarlo, y promover su implicación cognitiva en la consecución del mismo, haciéndolo consciente de la adecuación o no de los medios que emplea.

Iglesias, Cárdenas y Alarcón (2007) indican unos criterios de calidad que deben cumplir las tareas de enseñanza-aprendizaje:

- Deben estar adaptadas a las características de los jugadores.
- Deben promover la consecución de los objetivos propuestos.
- Deben garantizar un índice de participación elevado.
- Deben integrar el mayor número de contenidos de aprendizajes posibles.
- Deben asegurar una implicación cognoscitiva del jugador durante la práctica.
- Deben permitir la libre exploración y la resolución personal de las situaciones de juego que se generen.
- Deben garantizar la transferencia de los aprendizajes.
- Deben aprovechar al máximo los recursos humanos y materiales existentes.

A continuación se enumeran, además de los dos factores mencionados anteriormente (comunicación y organización), otros que desarrollaremos de igual manera, por considerarse favorecedores de un aprendizaje comprensivo del jugador de las situaciones-problema a las que se enfrenta. Estos son:

- La motivación (Contreras, De la Torre y Velázquez , 2001; Sáenz-López 2006).

- La organización de las prácticas (Alarcón et al. 2004; Raab y Johnson 2008; Ruíz y Sánchez, 1997).
- La comunicación entrenador-jugador (Iglesias, et al., 2007; Raab y Johnson 2008).
- La teoría escalonada de Roth (Antón, Chiroso, Ávila, Oliver y Sosa, 2000; Giménez, 1999).
- Aprendizaje significativo (Ortega y Sainz, 2009).
- La variabilidad de la práctica (Ruíz y Sánchez, 1997).
- Transferencia y generalización (Ruíz y Sánchez, 1997).

2. La motivación

Se asimila más y mejor si la tarea propuesta en el entrenamiento es de interés para los jugadores.

Para favorecer la motivación de los jugadores, las tareas deberán ser variadas, de participación elevada, competitivas, con objetivos bien definidos, con predominio de feedback positivos, de éxito inmediato, que favorezcan la interacción con el grupo, etc. En definitiva, nos estamos refiriendo a algunos de los factores que vamos a desarrollar que interactuarán influyendo positiva y directamente en la motivación de todos ellos.

Grosser & Neumaier (1986) indican que con el jugador en formación se deben diseñar las situaciones de aprendizaje de tal manera que predomine el éxito frente al fracaso.

3. La organización de las prácticas

Ruíz (1994) afirma que cuanto mayor sea el tiempo de compromiso motor, mejores serán los aprendizajes, pues el tiempo de participación de los jugadores en las sesiones determinará en suma la experiencia de éstos.

Empezaremos definiendo los distintos tiempos que se dan en la sesión de enseñanza. Según Piéron (1988), en una sesión se distinguen los siguientes tiempos:

- **TIEMPO ÚTIL:** Es el tiempo desde que el entrenador comienza la sesión hasta que la acaba.
- **TIEMPO DISPONIBLE PARA LA PRÁCTICA:** Es el tiempo real, disponible para poder practicar. Es el que queda después restante después de que el entrenador explique y organice el material.
- **TIEMPO DE COMPROMISO MOTOR:** Es aquel en el que el jugador se dedica a la práctica de las actividades físicas. No todo el tiempo que un jugador está realizando una tarea está practicando, puesto que puede estar esperando en una fila mientras que algunos compañeros practican. A este tiempo le vamos a llamar tiempo de participación.
- **TIEMPO EMPLEADO EN LA TAREA:** Es aquel tiempo de compromiso motor que está directamente relacionado con los objetivos o aprendizajes deseados en la sesión.

Tendremos por tanto como finalidad aumentar el tiempo disponible para la práctica, para de esta manera poder aumentar el tiempo de compromiso motor de nuestros jugadores. Es por ello por lo que debemos estudiar aquellos factores que influyen en el tiempo de compromiso motor. ¿Cuáles son las variables que afectan a los tiempos de práctica en las sesiones? Para Alarcón et al. (2004) son las siguientes (figura 2):

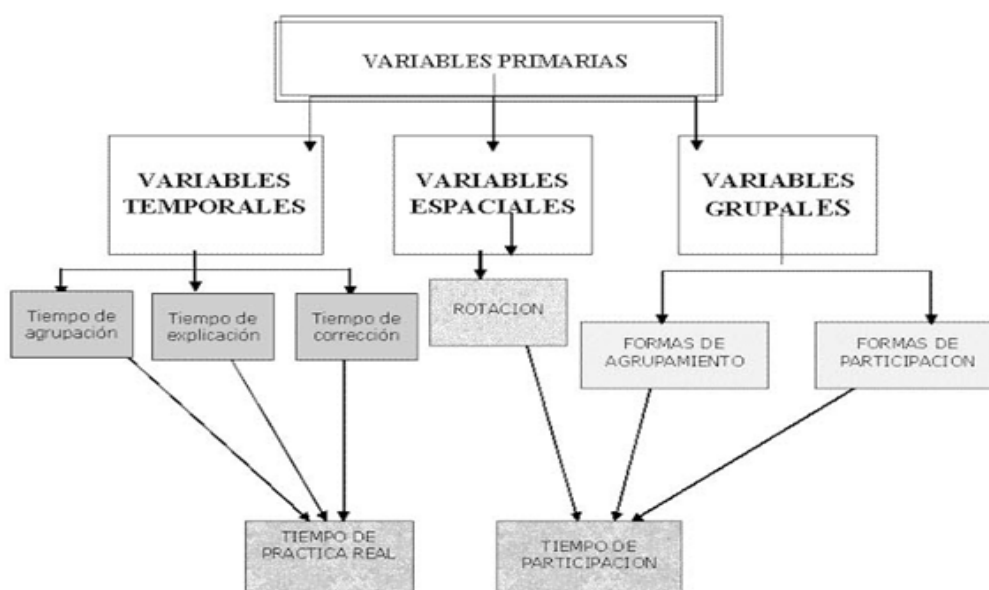


Figura 2. Variables que afectan a los tiempos de práctica en las sesiones.

Debemos disminuir los tiempos de agrupación, huir de las largas colas en las que los jugadores esperan su turno. Además, nuestras explicaciones y correcciones deberán ser breves, y únicamente cuando sean necesarias.

Las rotaciones deberán estar minuciosamente estudiadas, que no dificulten el desarrollo de la tarea, y que no rompan la transición entre las diferentes fases del juego.

Además, debemos potenciar las situaciones reducidas del juego (1c1+1, 2c2, 2c3...), pues con ellas, además de reducir la enorme complejidad de una situación global de 5c5 con todos sus elementos, fomentaremos la participación de los jugadores y evitaremos la inhibición.

4. La teoría escalonada de Roth

Las múltiples variables originadas por la interacción de los diferentes elementos que participan en el juego hacen muy difícil la comprensión, por parte de los jugadores, de las diferentes situaciones de juego. Es por ello por lo que se torna necesario simplificar estas situaciones en otras menos complejas, para poder presentárselas a los jugadores en orden de dificultad. Situaciones reducidas de juego como 1c1, 1c1+1, 2c1, 2c2,... se convierten en imprescindibles, pues facilita la adquisición gradual de los conceptos que queramos desarrollar en nuestras prácticas.

Es por ello por lo que la Teoría Escalonada de Roth es un método imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje táctico en los deportes colectivos, pues favorece una mayor transferencia del entrenamiento a la competición (Antón et al. 2000).

5. Aprendizaje significativo

Para facilitar que se produzca un verdadero aprendizaje significativo, los elementos estructurales y funcionales deberán estar siempre presentes.

Con frecuencia se comete un error en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y es que, con la preocupación de simplificar aparentemente el aprendizaje y asegurar una mínima base de gestos técnicos, el educador elimina algún/os elemento/s del juego, impidiendo por tanto la posibilidad de una toma de conciencia, por parte del alumno, del momento, lugar y razones de la utilidad de ese gesto técnico en el juego, lo que suprime la relación gesto-juego (figura 3).



Figura 3. Error en el proceso de E-A.

6. Transferencia, generalización y variabilidad de la práctica

Siempre ha habido una enorme preocupación por transferir los aprendizajes producidos del el entrenamiento a la competición real.

El psicólogo norteamericano Thorndike (1913), citado por Ruiz & Sánchez (1997), postuló que para que suceda el fenómeno de transferencia, deben existir *elementos idénticos* entre la tarea originalmente aprendida y la nueva tarea.

Para ello, consideramos fundamental una práctica variada de situaciones significativas, pues de esta manera el jugador abstraerá los elementos realmente importantes del concepto que pretendamos desarrollar, favoreciendo una producción comprensiva frente a una reproducción mecánica, pues el jugador accederá al conocimiento a través de la comprensión: ordenará, relacionará, comprenderá y aprenderá. Cuando el jugador transfiera el concepto aprendido a una situación nueva, se habrá producido el principio de generalización.

Debemos favorecer con nuestras prácticas que el jugador desarrolle conductas motrices adaptativas a estímulos genéricos. Los jugadores en nuestras prácticas deberán experimentar variadas situaciones concretas correspondientes a la misma estructura motriz, de manera que sólo se retengan los caracteres comunes.

¿Es más adecuado permitir que el jugador repita un número de veces la variación planteada antes de cambiar a otra variación, o es mejor provocar situaciones de cambio constante de estas variaciones?

Queremos que el jugador construya en cada ensayo la solución a la tarea que se le plantee, y no que se dedique exclusivamente a retener la solución. Construir frente a recordar.

Debemos desarrollar múltiples esquemas-reglas en los jugadores mediante entrenamientos en los que brille la variedad de acciones y situaciones, y no sólo ejercicios mecánicos, mejorando así su capacidad de adaptación y convirtiéndoles en individuos activos capaces de resolver adecuadamente las tareas de entrenamiento y al entrenador en un diseñador creativo de dichas tareas. Esto no quiere decir que no tengamos que repetir en nuestras prácticas, sino que se deberá repetir en la variedad (figura 4).

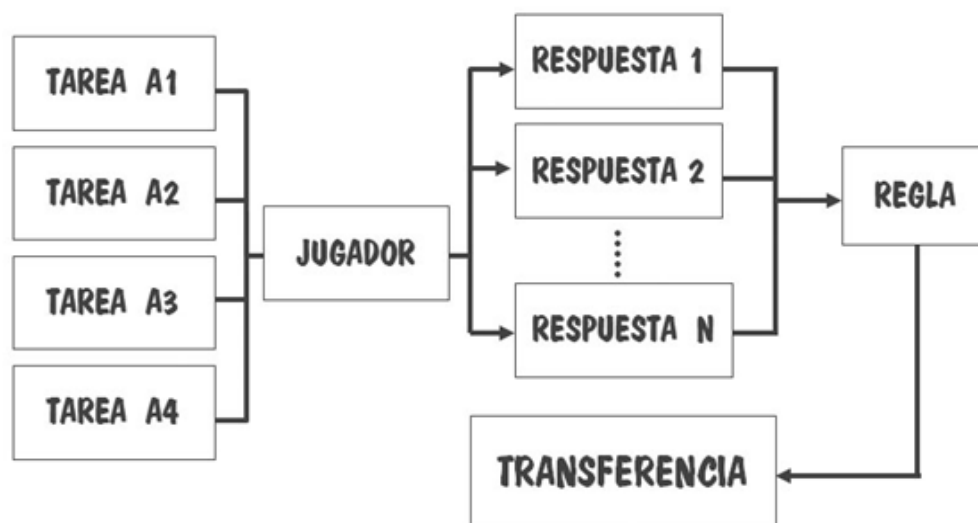


Figura 4. Pedagogía de la acción diversificada según Bonet (1983).

Tomado de Ruíz (1995).

Por todo ello proponemos variabilidad frente a repetición, producción comprensiva frente a reproducción mecánica, alternando sistemáticamente las tareas para favorecer el control de las condiciones iniciales preparatorias y de las condiciones finales de realización del gesto, y variando sistemáticamente las condiciones de realización de la habilidad deportiva. Estas variaciones podrán ser (Ripoll, 1982, citado por Ruíz, 1995):

- Velocidad de ejecución del gesto.
- Amplitud del gesto.
- Trayectorias precedentes.
- Condiciones iniciales.
- Condiciones de oposición.

7. Bibliografía

Alarcón, F., Cárdenas, D. y Piñar, M.I. (2004). Factores que influyen en la organización de las tareas para la mejora de los tiempos de práctica en baloncesto. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 10 (74).

Antón, J., Chirrosa, J., Ávila, F.M., Oliver, J.F. y Sosa, P. (2000). *Balonmano. Alternativas y factores para la mejora del aprendizaje*. Madrid: Gymnos.

Castejón, F.J., Giménez, F.J., Jiménez, F. y López, V. (2003). *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. Sevilla: Wanceulen.

Contreras, O., De la Torre, E. y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.

Giménez, F.J. (1999). *Fundamentos básicos de la iniciación deportiva en la escuela*. Sevilla: Wanceulen.

Grosser M. y Neumayer, A. (1986). *Técnicas de entrenamiento*. Barcelona: Martínez Roca.

Iglesias, D., Cárdenas, D. y Alarcón, F. (2007). La comunicación durante la intervención didáctica del entrenador. Consideraciones para el desarrollo del conocimiento táctico y la mejora en la toma de decisiones en baloncesto. *Ciencia, Cultura y Deporte*, 3 (7), 43-50.

Ortega, E. y Sainz, P. (2009). *Manual práctico para el diseño de tareas en baloncesto en etapas de formación*. Murcia: Diego Marín.

Piéron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.

Raab, M. y Johnson, J. (2008). Implicit learning as a means to intuitive decision making in sports. En H. Plessner, C. Betsch y T. Betsch. *Intuition in judgment and decision making* (pp. 119-133). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Ruiz, L.M. (1994). Factores que influyen en el aprendizaje motor. *APUNTS*, 38, 34-40.

Ruiz, L.M. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el*

aprendizaje motor en educación física escolar. Madrid: Gymnos.

Ruiz, L.M. y Sánchez, F. (1997). Rendimiento deportivo. Claves para la optimización de los aprendizajes. Madrid: Gymnos.

Sáenz-López, P. (2006). La formación del jugador de baloncesto de alta competición. Sevilla: Wanceulen.

PROPUESTAS DE MEJORA DE LA ACTIVIDAD DOCENTE EN LA VELA DEPORTIVA

Israel Caraballo Vidal
Profesor Sustituto Interino Universidad de Cádiz
israelcaraballo80@yahoo.es

Pablo Camacho Lazarraga
Profesor Asociado Centro Universitario San Isidoro (Sevilla).
pcamacholazarraga@gmail.com

Resumen

La actividad docente en la vela ligera requiere de una mayor preparación y conocimientos en el docente por ser una actividad que se desarrolla en un entorno natural cuyas condiciones pueden cambiar de forma inesperada. Para mejorar la calidad docencia, se han de tener muy en cuenta la formación del profesor, existiendo entidades especializadas en la formación de estos contenidos como son las federaciones de vela o las facultades en ciencias de la actividad física y el deporte. La metodología que debe predominar en la enseñanza de estas actividades ha de estar orientada a la participación activa del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque en las etapas iniciales debe considerarse, debido a los normas de seguridad, el uso de la metodología de instrucción directa y asignación de tareas. Como en cualquier actividad, existen varios y enriquecedores recursos didácticos que consiguen ofrecer una formación de mayor calidad y más motivadora para nuestros alumnos. Algunos de estos recursos pueden ser el uso de guías didácticas y el juego.

Abstract

The teaching activity in light sailing requires more preparation and knowledge in the teacher because it is an activity that takes place in a natural environment whose conditions can change unexpectedly. In order to improve the teaching quality, the teacher's training must be taken into account, there are specialized entities in the formation of these contents, such as the sailing federations or the faculties in the sciences of physical activity and sport. The methodology that should predominate in the teaching of these activities must be oriented to the active participation of the student in the teaching-learning process, although in the initial stages should be considered, due to safety standards, the use of the methodology of direct instruction and assignment of tasks. As in any

activity, there are several enriching didactic resources that manage to offer a higher quality and more motivating training for our students. Some of these resources may be the use of didactic guides and the game.

Palabras clave: vela deportiva – enseñanza - recurso didáctico – innovación - metodología

Key words: sports sailing – teaching – didactic resousce – innovation - methodology

1.- INTRODUCCIÓN

Como en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, el espacio donde se desarrolla juega un papel muy importante. En el caso de la vela ligera, el “aula” tendrá una particularidad y es que se realiza en el medio natural, concretamente en el medio acuático. Además, se ha de tener en cuenta que este entorno tendrá unas condiciones especiales y cambiantes como son el viento, el oleaje, las corrientes o el lugar donde se desarrolla (playa, lago, salida desde la costa, salida desde puerto, etc.). Por tanto, estas características o peculiaridades se han de tener muy en cuenta a la hora de elaborar y llevar a cabo la acción docente en esta disciplina deportiva (Gómez-Cerón, 2017).

En el fase de la enseñanza pedagógica, el docente ha de realizar una búsqueda de medios o recursos didácticos para ser aplicados y con los que se mejore el proceso de enseñanza. Teniendo en cuenta esta premisa, podemos decir que los recursos didácticos pueden ser considerados como un apoyo para el docente y cuya función principal es la optimizar el proceso de aprendizaje.

Actualmente, el proceso de enseñanza lleva asociado unos estándares de calidad y un marco legislativo que exigen al docente el uso de este tipo de herramientas para mejorar su labor docente como para facilitar y maximizar en sus alumnos la adquisición de los conocimientos que se pretenden transmitir. Del mismo modo, deben ser un canal que acerque la comunicación establecida entre el docente y el alumno. Siendo necesaria, por parte del docente, de una formación específica para poder adquirir unas bases que le ayuden en el diseño de estos recursos educativos (Sáez, 2008).

Según Muntaner (2014), en la enseñanza tradicional, el profesor era el principal protagonista y el alumno quedaba relegado a un segundo plano. Pero

los nuevos modelos de enseñanza abogan por dar un mayor protagonismo al alumno y que éste sea parte activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.- LA FORMACIÓN ESPECÍFICA EN VELA DEPORTIVA

Es lógico pensar que aquellos que quieran dedicarse a impartir la formación en esta disciplina deportiva en nuestro país han de poseer unos conocimientos mínimos tanto teóricos como prácticos, además, han de poseer la titulación de graduado en ciencias de la actividad física o el deporte, técnico de grado medio/superior en animación de actividades físicas y deportivas o aquella formación específica como es la de técnico deportivo en la especialidad de vela.

En España, las entidades que principalmente se encargan de la formación en vela deportiva son las federaciones autonómicas, aunque dicha acción la tienen compartida con otras entidades como ocurre en Andalucía con el Instituto Andaluz del Deporte (IAD). Desde hace unos años, la titulación impartida por estas entidades ha adquirido un mayor valor al tener una equivalencia con los técnicos de grado medio/superior, aunque con una denominación específica como es la de Técnico deportivo de Grado Medio/Superior de Vela. En el caso que estamos hablando, el IAD se encarga de impartir el bloque común de este título, mientras que la Federación Andaluza de Vela (FAV) es la encargada de desarrollar la parte específica de los contenidos impartidos y más relacionadas con la modalidad deportiva.

Por otro lado, las universidades también tienen un papel importante, siendo una de las asignaturas optativas que se imparten en los Grados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Para Pérez-Castejón y col. (2007), la inclusión de esta asignatura estaba ligada inicialmente a una intención de completar el currículum de los alumnos.

3.- METODOLOGÍA DE LA ACTIVIDAD DOCENTE EN VELA LIGERA

Como hemos indicado anteriormente, la enseñanza de estas actividades transcurre en un entorno natural donde las circunstancias cambiantes han de ser tenidas muy en cuenta tanto por los docentes como por los alumnos. Los cambios en el entorno pueden producir situaciones en las que se vea comprometida la seguridad de los participantes. Por ello, Morales, Torres y

Espinosa (2017), recomiendan el aplicar la metodología del mando directo y la asignación de tareas. Desde nuestra perspectiva, consideramos acertado el utilizar esta metodología durante los comienzos del proceso de enseñanza, donde el alumno ha de adquirir las competencias básicas para la navegación y asimilar las normas básicas de seguridad para que su integridad esté asegurada en todo momento. Posteriormente, y coincidiendo por lo expuesto por González-Cabarcos y Mundina (2014), debemos promover la participación más activa del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con esto, conseguiremos que el aprendizaje tenga un mejor aprovechamiento y que sea más significativo por sus beneficios intrínsecos y extrínsecos. Esto, también repercutirá de forma positiva en el docente al facilitarle el proceso y aprovechar las experiencias propuestas por los alumnos.

Debemos plantearnos esta participación activa como una forma de conseguir que el alumno esté más involucrado con la actividad y así su vivencia será más intensa. Otro beneficio que conseguiremos será el aumentar su consciencia hacia su seguridad personal y de sus compañeros.

Es por tanto, una tendencia hacia un aprendizaje autónomo y colaborativo que será muy apreciado por el alumno.

Esta forma de llevar a cabo las sesiones supondrá de una mayor implicación por parte del profesorado, ya sea por la mayor exigencia de formación como por el mayor tiempo que se ha dedicar a la preparación de las sesiones que se quieran poner en marcha. Igualmente, esta mayor implicación irá asociada a una mayor satisfacción en el profesor a la hora de conseguir los objetivos propuestos y observar como el alumno ha adquirido las competencias necesarias para desenvolverse con autonomía en el medio acuático a través de la vela deportiva.

4.- PROPUESTAS DE RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ACTIVIDAD DOCENTE

Los recursos didácticos pueden definirse como aquellos materiales que han sido elaborados con la intención de facilitar la función docente y la del alumno, teniendo en cuenta que éstos han de ser utilizados en un contexto educativo.

Las funciones de los recursos didácticos son:

- Proporcionar una mejor información al alumno.
- Ser una guía para los aprendizajes (organizar y transmitir los nuevos conocimientos).
- Facilitar la ejecución y desarrollo de las habilidades.
- Despertar la motivación (emoción), creando un interés en el alumno por la actividad.
- Proporcionar un entorno para la expresión del alumno.
- Ser una herramienta de evaluación de los conocimientos adquiridos por el alumno.

A continuación expondremos algunos ejemplos de recursos didácticos para facilitar y mejorar la labor docente así como conseguir que el alumno adquiriera de manera más eficiente las competencias que nos hemos marcado según los contenidos a impartir y los objetivos que queramos conseguir.

4.1.- Las guías didácticas

Según García y Cruz (2014), las guías didácticas son un recurso cuya función principal ayudar en la organización y desarrollo de la acción docente del profesor y del alumno tanto dentro como fuera de ella, centrándose de manera especial en en las tareas que se van a realizar durante este proceso y en la metodología de trabajo que van a emplear los alumnos.

Además de estas funciones, las guías didácticas pueden tener las siguientes funciones (Roldán, 2013):

- Función motivadora: aumentar el interés del alumno.
- Función facilitadora: se determinan metas específicas que los alumnos han de conseguir.
- Función de orientación y diálogo: se impulsa la capacidad organizativa y de estudio sistemático, promoviendo el trabajo en equipo, mejora la comunicación entre el profesor y el alumno y fomenta el aprendizaje independiente.
- Función evaluadora: permite la retroalimentación en el alumno, buscando el proceso de autoreflexión en su aprendizaje.

4.2.- El juego

Numerosos son los estudios que demuestran los beneficios del juego y más aún a la hora de adquirir conocimientos en nuevas actividades. Es por tanto, un importante instrumento pedagógico que el docente ha de saber utilizar para conseguir los objetivos propuestos, incorporándolos en aquellas actividades que considere oportunas su puesta en práctica.

Siguiendo la aplicación de esta premisa, el docente ha de adquirir la actitud de un dinamizador o animador de la actividad, aprovechando los recursos técnicos y materiales de los que dispone.

Algunos ejemplos de actividades jugadas para la enseñanza de la vela deportiva son:

- Elaboración de un “checklist” con los alumnos sobre los hábitos de seguridad y prevención. Los alumnos organizados en grupo deberán establecer, durante un tiempo determinado por el profesor, cuáles son las principales diez normas antes de comenzar a navegar. Una vez transcurrido el tiempo se la tendrán que explicar al resto de sus compañeros (ejemplos: achicacadores, estado de los flotadores, estado de los cabos, colocación del chaleco salvavidas, etc.).
- Realizar juegos de precisión con el timón en circuitos balizados. Cada alumno en su embarcación y sin la vela colocada, han de intentar desplazarse por el circuito establecido realizando movimientos con el timón. Podemos incluir como variante que un alumno sea el guía y el resto de compañeros deben seguirle, dejar objetos distribuidos por la zona de forma aleatoria y los alumnos han de recogerlos.



- Partido de “sailing-polo”: se formarán dos equipos y cada equipo tendrá un balón. El objetivo es transportar el balón hacia el campo contrario. Para fomentar la participación de todos alumnos podemos establecer un número mínimo de pases o aumentar el número de pelotas por equipos.



- Manejo de la embarcación con los ojos vendados: para esta actividad se explicará previamente unas normas más específicas de seguridad. Los alumnos estarán por parejas en la embarcación y uno de ellos llevará el timón con los ojos vendados mientras su compañero le indica la trayectoria que ha de seguir.

El objetivo principal de este trabajo ha sido el dar a conocer algunos ejemplos de diferentes herramientas con las que se puede mejorar la actividad docente durante la enseñanza de los diferentes contenidos de la vela deportiva. Como hemos planteado anteriormente, en algunas ocasiones es posible que se complique el trabajo realizado por el docente al tener que emplear más tiempo en el diseño y programación de las tareas, pero los beneficios posteriores que se obtendrán recompensarán en gran medida todo el esfuerzo realizado. Por esto animamos a todos aquellos docentes que quieran impartir estos contenidos a seguir indagando en la búsqueda de nuevos recursos didáctico y a ampliar su formación, ofreciendo así un educación de mayor calidad.

Bibliografía

- García, I. y De la Cruz, G. (2014). Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo, *Edumcentro*, 6(3), 162-175.
- Gómez Cerón, J. (2017). Actividad física y medio natural. Propuesta didáctica en primaria, *Publicaciones didácticas*, 84, 354-390.
- González-Cabarcos, A. y Mundina, J.J. (2014). Actividades físicas y deportivas en el medio natural. Enseñando mediante proyectos en el ámbito universitario, *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 405(2), 97-104.
- Morales, V., Torres, M. y Espinosa, M. (2017). Inclusión del deporte de la vela, como asignatura, dentro de los planes de estudio de grado en ciencias de la actividad física y el deporte, *Journal of Sport and Health Research*, 9(2), 273-284.
- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria, *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Pérez-Castejón y col. (2007). Importancia de la vela como asignatura en los estudios universitarios. Universitarios. Uibcongres.org.
- Roldán, O. (2017). Guía para la elaboración de un programa de estudio en educación a distancia. Recuperado de: http://fcaenlinea1.unam.mx/docs/doc_academicos/guia_para_la_elaboracion_de_un_programa_de_estudio_a_distancia.pdf.
- Sáez Padilla, J. (2008). El diseño de las actividades en el medio natural en el nuevo currículo de educación secundaria obligatoria a partir de la ley orgánica de educación (LOE), *Ágora para la EF y el Deporte*, 8, 99-124.

LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DEL TEATRO

M.^a Ángeles Hernández Prados

mangeles@um.es

Ana del Carmen Tolino Fernández-Henarejos

Rita Pérez Chuecos

rita.ros@um.es

Isabel María Pitera Madrid

Universidad de Murcia

Resumen

Las potencialidades de las artes en la educación escolar son inigualables, pues favorecen el desarrollo integral del sujeto en su dimensión cognitiva, socio-convivencial, emocional y personal con el desarrollo de los valores. Más específicamente, el teatro actúa como fuente de aprendizaje de *conocimientos* experienciales, también posibilita el aprendizaje *convivencial*, y promueve el desarrollo de la competencia emocional (autocontrol, seguridad, autoconocimiento, empatía, etc.). Sin lugar a dudas todo ello lo califica de un recurso de gran utilidad a los docentes, pero desafortunadamente poco generalizado.

Palabras claves: Teatro, aula, valores, docentes, recurso educativo.

1. INTRODUCCIÓN

Partir de la definición del teatro en diversos autores, nos permitirá una leve aproximación a la consideración del mismo en la actualidad. Sin pretensiones ambiciosas, se han recogido a continuación algunas definiciones que han sido organizadas desde aquellas más globales y próximas al mundo del arte, hasta aquellas que se vinculan al ámbito de la educación de los niños.

1.1. Definiciones desde la perspectiva artística

- Para Sormani, Alvarado y Suárez (2004) el teatro “es acontecimiento poético en el marco del convivio, ese ritual de encuentro de hombres y mujeres que se entregan a la ficcionalidad representada en un escenario”.

- “El teatro es parte de la esencia del ser humano, existe desde que el hombre utilizó su cuerpo, su voz y sus gestos para expresarse con otros, para sentirse, para relacionarse con el

mundo, para representar todo aquello que llama su atención, para imitar, aprender y enseñar” (Andrade y Bustillos, 2015, p.4)

- “...El teatro es una de las expresiones humanas más completas y sugerentes, ya que integra diversas disciplinas y formas de expresión, como son la palabra, el movimiento y las acciones de los personajes, los elementos visuales y escenográficos, las máscaras, el vestuario, el maquillaje, la iluminación... que se integran en una representación de situaciones, emociones y conflictos humanos y sociales, que sirven como un espejo complejo y sugerente del comportamiento humano” (Reyes, 2014, p. 11).

- "el teatro crea un espacio para la libertad, para la afirmación del individuo, frente a la norma social" (Trancón, 2006, p.141)

- “El teatro es una alternativa de denuncia social, que involucra activamente a aquellos que participan directa o indirectamente del producto mostrado” (Barquero, 2014, p.115).

1.2. Definiciones desde el ámbito de la educación de los niños

- El teatro es “una forma inmediata y amena que conecta al niño con el mundo del arte y le abre las puertas de la sensibilidad estética, de la reflexión, de la capacidad de emocionarse, reír, llorar y comprender diferentes visiones de la vida” (Sormani, Alvarado y Suárez, 2004, p. 10).

- “El teatro, es un escenario en el cual los niños tienen vivencias de la vida diaria, se establecen metas, objetivos, anécdotas y fantasías, que se unen para entretener y educar” (Calafat, Sanz y Tárraga, 2016, p.97)

- “El teatro se revela como un instrumento educativo de primera magnitud para la formación de la persona, sea cual sea su edad o procedencia. El arte dramático es el que más está relacionado con la historia de nuestra vida. Visto desde este ángulo, el arte teatral integra la historia, la literatura, la sociología, la filosofía” (Laferrière, 1997, 75)

Para concluir esta aproximación a la conceptualización del teatro, nos gustaría señalar la complejidad de las definiciones, especialmente desde que se ha producido una apertura del mismo a la interdisciplinariedad, lo que conlleva a contemplar distintos matices, especialmente por la diversidad de formas en las que se aproximan los investigadores de distintas áreas a esta temática. Como consecuencia, Casella (2015) imperan los prejuicios, la falta de acuerdos y de definiciones que dificultan un concepto plausible de teatro para chicos, y además, no existen reglas específicas sobre cómo investigar (y fabricar) poéticas escénicas infantiles.

Ahora bien, la investigación teatral no se reduce, según Lorente (2013, p.19) “al empleo de determinados métodos, herramientas y procedimientos de investigación, sino que implica también cuestiones de alcance epistemológico, referidas al modo en que se piensa y concibe la producción del conocimiento científico en el campo artístico”. Por tanto, a pesar de que el teatro es educativo, puesto que en cada obra o espectáculo hay una sugerencia de comportamiento, y

por consiguiente, una propuesta moral, las fronteras entre el teatro y la pedagogía han de estar bien delimitadas, centrando el debate docente en los siguientes aspectos bipolares, proceso versus producto, persona versus método, drama versus teatro (Motos, 2000).

Aunque el estudio sobre las áreas artísticas ha ido en aumento, no todos los ámbitos se han desarrollado de igual manera, ni cuentan con los mismos soportes científicos de difusión. De modo que las artes plásticas y la música-danza ocupan preferentemente la mayoría de los trabajos, mientras que los estudios cuyo objeto de análisis son las artes escénicas son menores, como consecuencia quizás de una perspectiva tradicional de concebir el teatro como algo dañino.

Recordemos que para Platón el teatro era una peligrosa herramienta en la cual se mezclaban clases sociales y discursos en los que la voz de todos podía subvertir negativamente los cimientos de La República. El teatro, así Platón, seducía negativamente a las masas (Grumann, 2014, p. 117).

Esta perspectiva maligna del teatro como enfermedad que concibe al espectador de forma pasiva ha sido recogida por Ranciére (2010) en el recorrido histórico que realiza, no con la intención de sostenerla, sino de rebatir y buscar otro modo de concebir al espectador extrayéndolo de la pasividad en la que había sido sumergido, y propone:

Hay que construir un teatro nuevo a partir de ese poder activo, o más bien un teatro devuelto a su virtud original, a su esencia verdadera, que los espectáculos que se revisten de ese nombre sólo ofrecen en una versión degenerada. Hace falta un teatro sin espectadores, en el que los concurrentes aprendan en lugar de quedar seducidos por las imágenes, en el que se conviertan en participantes activos en lugar de ser *voyeurs* pasivos (p.11).

Para Vieites (2015) la investigación teatral adquiere tres orientaciones, la cultural centrada en generar saber sobre el teatro y la literatura dramática, principalmente, aunque también en otros saberes con los que se relaciona; la dimensión educativa que se basa fundamentalmente en la formación teatral y la historia de la educación teatral, y por último, la orientación artística que consiste en hacer teatro. El trabajo que presentamos a continuación se enmarca en la segunda modalidad, pero entrando en el análisis de las prácticas del teatro.

Este trabajo constituye una aproximación en forma de ensayo del teatro como recurso educativo y el potencial que presenta para el aprendizaje de los alumnos. De todas las posibilidades que el teatro brinda a la educación (educación emocional, conocimiento literarios, conocimientos escénicos, etc), hemos querido centrarnos en esta ocasión en la educación en valores, ya que el teatro supone una oportunidad única para el aprendizaje vivencial, aspecto este esencial para el aprendizaje de los valores.

2. EL TEATRO COMO RECURSO EDUCATIVO

Las potencialidades de las artes en general y del teatro en particular en la educación escolar son inigualables, pues favorecen el desarrollo integral del sujeto en su dimensión cognitiva, socio-convivencial, emocional y personal con el desarrollo de los valores. El teatro como recurso educativo ha sido recogido en las leyes educativas desde la Ley General de Educación (LGE), promulgada en 1970.

Sin embargo, a pesar del amparo de la normativa educativa, este recurso educativo cuenta con una presencia bastante deficitaria en las escuelas españolas. En palabras de Torras (2012, p. 202) hoy por hoy, el teatro continua “siendo una actividad esporádica, casi siempre resultado del arriesgado y voluntarista empeño de un sector minoritario de educadores y profesionales”, no se trata de un recurso generalizado en los centros educativos, por lo tanto las representaciones suelen ser escasas y en ellas participan una minoría “de alumnos escogidos, preparados fuera del horario escolar, para conmemoraciones fijas” (p.201). A continuación se expone las diferentes prácticas de teatro para niños desarrolladas en el marco de la comunidad catalana (Figura 2).

| | Fuera del marco escolar | Dentro del marco escolar |
|---|---|---|
| Los niños como espectadores de teatro | <ul style="list-style-type: none"> - Teatro para adultos que los niños podían ver con sus padres. - El teatro para niños que podía verse en matinales de domingo en algunos municipios de Cataluña - Teatro infantil en televisión, sobre todo en programación infantil de fin de semana | Teatro que se llevaba a la escuela donde los niños podían gozar de montajes realizados por compañías teatrales profesionales. |
| Los niños como participantes de una producción teatral | <ul style="list-style-type: none"> - Teatro en centros cívicos, agrupaciones de vecinos o en entidades de tipo cultural - En el grupo joven de la entidad cultural donde sí podían interpretar otro tipo de personajes en textos escritos para ser interpretados por gente joven | Pequeñas representaciones que se ofrecían en las diferentes etapas del curso: Castañada, Navidad, Carnaval, Sant Jordi, etc. |

| | | |
|---|--|--|
| Los niños como alumnos de la materia teatro | <p>Taller organizado por las AMPAS o en alguna iniciativa privada de compañías teatrales que ofrecían cursillos.</p> <p>También en las escuelas municipales de teatro o talleres de teatro de algunos ayuntamientos</p> | <p>Se reduce a escasos maestros que sintiesen inclinación por el teatro y que tienen consciencia de su dimensión educativa. Docentes que practicaban en clase algún recurso de expresión corporal o vocal aprendido en alguno de los cursos de Renovación Pedagógica</p> |
| Los niños como creadores de textos teatrales | <p>Tanto dentro como fuera de las escuelas, la creación de textos teatrales por los niños ha quedado reducida a experiencias muy puntuales, pues la redacción infantil aborda, prioritariamente, textos narrativos y otros géneros. Podía darse el caso, en algunos centros, de alguna creación colectiva.</p> | |

Fuente: elaboración propia a partir de Torras i Albert, À. (2012). El teatro en la escuela: un proyecto municipal de incentivación del teatro como actividad formativa, cultural y artística.

¿A qué puede deberse esta controversia? ¿por que no se fomentan las prácticas escénicas en los centros educativos? Para “Navarro (2003) la escasa práctica de la dramatización en los centros escolares guarda una estrecha relación con la casi nula formación inicial del profesorado que los futuros maestros reciben en nuestras Universidades”

El teatro como recurso educativo favorece el aprendizaje vivencial, entendido como “la consecuencia de la implicación de las personas en una actividad en la que, además de tener una experiencia directa, se les ofrece la oportunidad de analizar de forma crítica el proceso seguido” (Motos, 2000: 134). Para ello se requiere del dominio por parte de los docentes de las técnicas dramáticas que se caracterizan por presentar una metodología globalizadora que abarca diversas asignaturas aunque fundamentalmente se emplea en lengua, idiomas y ciencias sociales; por favorecer la realización de actividades audiovisuales, motrices y verbales; por integrar aspectos cognitivos, afectivos y psicomotrices del sujeto; promueve el aprendizaje en valores y las habilidades sociales; incrementan la motivación; demanda participación y colaboración por parte de la comunidad escolar, por lo tanto constituye una oportunidad inigualable para el trabajo en equipo; crean espacios de comunicación con un clima más relajado y lúdico; se pueden utilizar en los diferentes niveles educativos para diferentes objetivos (Motos, 1996).

La integración del teatro y la dramatización en el aula no es fruto de la experiencia de prácticas ocasionales destinadas a amenizar las convivencias y fiestas del centro educativo, ni el resultado de una improvisación constante o falta de planificación por parte del profesor. Por el contrario, se demanda de un compromiso de centro por reconocer el valor educativo del teatro como recurso para la formación integral de lo alumnos, así como una mayor cualificación del profesorado de las pautas a seguir para introducir este recurso educativa en el aula.

3. EL TEATRO COMO FUENTE DE VALORES

Hablar de valores implica hacer referencia a otro modo de educar. Una educación cuyo eje principal no es la adquisición de ideas, sino el sustrato emocional que se desprende de las evaluaciones que el sujeto realiza de su propio hacer y de la conducta de los otros que le rodean, presentes en su vida directa o indirectamente. De ahí, que el valor se asemeje más a la creencia que a la idea, ya que conlleva la convicción propia de lo que es deseable, de lo que se estima valioso.

Por su parte, el teatro actúa como fuente de aprendizaje de *conocimientos* experienciales que penetran en lo más profundo de la personalidad del alumnado, lo que le confiere una mayor perdurabilidad. Permite la aproximación escénica a determinadas épocas históricas, la caracterización de las casas, la vestimenta, el comportamiento de las personas, las costumbres, etc.. En cuanto aprendizaje vivencial, el teatro es esencialmente social, ya que según Navarro (2007, p.167) “recupera las vivencias que tenemos en diferentes situaciones y favorece nuevas, permitiendo expresarlas, analizarlas y evaluarlas, tomando conciencia de todo lo acontecido en torno a ellas”. De modo que si el valor requiere de experiencias y el teatro promueve la escenificación de las mismas, podemos afirmar que éste último constituye un recurso esencial en la educación en valores. Sería absurdo por nuestra parte, atribuirnos este mérito de asociar ambos aspectos educativos, ya que son múltiples los autores que preceden este trabajo que han expuesto claramente la relación del teatro y el aprendizaje de los valores. Por mencionar algunos de ellos, ya que a lo largo del apartado aparecerán citados muchos otros, Tejerina (1997) considera que el teatro da la posibilidad de conocerse mejor y posibilita formas muy variadas de sentir, pensar y ser, abriendo su sociabilidad a los otros desde la comunicación y actos de solidaridad. Por su parte Nuñez Cubero y Navarro Solano (2007) reconocen que la dramatización constituye una herramienta educativa que por su fuerte carácter interpersonal y relacional permite desarrollar contenidos vinculados al currículum escolar, además de valores y habilidades sociales.

Antes de adentrarnos a describir el vasto volumen de valores que han sido resaltados entre las aportaciones que el teatro hace a la educación, cabe señalar que este tipo de aprendizaje vivencial entendido, según Akella (2010) como el enfoque holístico integrador del aprendizaje, que combina la experiencia, la cognición y el comportamiento. Para Motos (2000, p. 134) es “la consecuencia de la implicación de las personas en una actividad en la que, además de tener una experiencia directa, se les ofrece la oportunidad de analizar de forma crítica el proceso seguido, extraer algún insight útil de este análisis y aplicar lo aprendido en el propio trabajo o en el comportamiento cotidiano”. Aunque es práctico y experiencial no se puede reducir solo a eso, exige siempre una experiencia compartida de negociación inicial durante el periodo de planificación y continua durante la preparación y ensayo de la representación escénica, y requiere una selección reflexiva y adecuada de las experiencias. En consonancia, “la dinámica del teatro no permite la indiferencia, al contrario promueve el diálogo activo que puede facilitar la consolidación de aprendizajes significativos” (Cordero, Lombardi, Fuenmayor y Verrilli, 2017, p.195), coincidiendo con lo expuesto por Navarro (2007) cuando afirma que “la práctica dramá-

tica favorece a su vez la comunicación interpersonal e intergrupal” (p.165), contribuyendo de este modo al desarrollo emocional y de las inteligencias personales. Para ello, “el grupo necesita desarrollar un sentido de la *cooperación*, a la hora de compartir ideas y tomar decisiones sobre el trabajo que va a desarrollar. La capacidad para expresar puntos de vista personales y la de escuchar los de los demás es fundamental” (Motos, 2000, p.26). En este sentido, el teatro también posibilita el aprendizaje *convivencial* en lo referente a la toma de decisiones, trabajo colaborativo, interdependencia, sentimiento de pertenencia, resolución de conflictos, habilidades comunicativas, respeto a las normas, entre otros aspectos. Para Santana (1972) el teatro sirve como catalizador de la espontaneidad, creatividad, imaginación; implica una colaboración de todos los miembros del grupo, reduciendo la competitividad abusiva, el egocentrismo y el aislamiento, promoviendo el concepto de “nosotros”, en detrimento del “yo”. Por su parte, Cutillas señala que (2015, p.27)

El teatro escolar debe servir para formar y entretener (*docere et delectare*). El teatro escolar debe ser, ahora y siempre, un despertador de conciencias para decir no a la opresión, la explotación, la corrupción y la miseria...Pero también un sí valiente a la imaginación, la solidaridad, el amor, la justicia, la paz y la libertad.

Para Cajade (2009) el teatro refleja tanto las inquietudes como el potencial generador de cada época, por lo que constituye un fenómeno sociocultural de gran relevancia. Entre los valores que potencia en la actualidad, la autora reconoce la *verdad y autenticidad* del propio personaje y del actor que exige un proceso de desintoxicación interior liberando de las corazas, prejuicios y convenciones sociales aprendidas; la *verosimilitud y credibilidad*, es decir, que lo que se está representando resulte creíble tanto para los actores como para el público; el valor de la *libertad* se entiende en el teatro como la capacidad de expresar libremente las emociones y sentimientos; también existe la necesidad de contactar con el otro, es decir, de *comunicar, dar y transmitir* con efectividad un mensaje caracterizado por su alto contenido emocional; dentro de las emociones destaca la *empatía* entendida como el juego de la identificación con los personajes, la capacidad de compasión, de *sympatheia*, de sentir lo mismo que ellos sienten; por último, la *imaginación, creatividad y capacidad lúdica* son valores esenciales en el teatro contemporáneo, lo que invita a partir del vacío para explorar lo desconocido, lo que está aún por hacer.

| VALORES | PERCEPCIÓN DE LOS ACTORES |
|-------------------------------------|--|
| verdad | “es necesario ser sinceros, que lo que salga sea nuestro de verdad, que sea algo personal” |
| autenticidad | “el actor tiene que ser uno mismo, independientemente de lo que piensen o juzguen los demás” |
| verosimilitud y credibilidad | “en el teatro, la mentira tiene que ser verdadera” |
| libertad | “El teatro te hace más libre, más humano, yo eso es lo que he aprendido sobre todo” |

| | |
|--|---|
| comunicar, dar, transmitir, | “el teatro es dar, dar a los demás, sin nada a cambio” “es un acto de generosidad, el acto más humano” “el teatro es por los otros, es para los otros (por lo que) el objetivo del actor es comunicarse con los otros” |
| Emociones, empatía | “la capacidad que se pone en juego en el teatro es la capacidad de conmover (...) el objetivo es emocionar, en el doble sentido de generar suspense y despertar emociones y, sobre todo, no aburrir, que los espectadores no se vayan de la sala. El objetivo es entretener en el buen sentido” |
| Imaginación, creatividad y capacidad lúdica | “el actor tiene que huir de lo obvio. No se puede entrar en escena esperando transitar sólo por terreno conocido: hay que dejarse sorprender, estar abiertos a lo que surja, estar dispuestos a crear, a imaginar, a descubrir, a jugar...” |

Fuente: Elaboración propia a partir de Cajade Frías, S. (2009). Teatro y valores en la cultura contemporánea. Un análisis desde la Antropología Social y Cultural. *Prisma Social*, (3).

Respecto al papel que el teatro desempeña en el desarrollo de la *creatividad*, como aspecto sustancial del desarrollo de la personalidad, entendemos que el niño es sujeto activo partícipe de su proceso creativo y requiere de la elaboración de nuevas situaciones y respuestas utilizando los recursos lingüísticos, corporales, emotivos, musicales, gestuales, etc., sin embargo, “la escuela primaria no suele dedicar atención al desarrollo específico de la expresión de los niños, encorsetándola demasiadas veces en clisés y pautas establecidas” (Navarro, 2007, p. 166). Por el contrario, dentro de las artes escénicas, la creatividad y la imaginación son aspectos altamente cultivados.

El teatro no presenta una realidad, sino una escenificación o representación de la misma, que ha sido previamente plasmada por el autor de la obra con grandes dosis de magia, creatividad e *imaginación*. Según Stanislavski (2007) “No hay en la escena <<sucesos>>verdaderos, reales; la realidad no es el arte. Este es, por su naturaleza misma, un producto de la imaginación, como debe serlo en primer termino la obra del autor.” (p.73). Por ello, continua diciendo el autor “La tarea del actor y de su técnica consiste en transformar la ficción de la obra en el acontecimiento artístico de la escena. En este proceso desempeña un importante papel nuestra imaginación, y por eso vale la pena considerarla detenidamente y analizar sus funciones” (p. 73).

Otro núcleo de aprendizaje esencial que nos brindan la representación teatral en los centros educativos es una mayor competencia *emocional*, mayor autocontrol, seguridad, autoconocimiento, empatía, etc. El estudio reciente de Cordero, Lombardi, Fuenmayor y Verrilli (2017) sobre el papel que el teatro desempeña como estrategia para movilizar las actitudes y emociones

positivas hacia el aprendizaje en educación física puso de manifiesto que el incremento es significativo para alegría, capacidad, confianza, devoción, diversión, entusiasmo, satisfacción, tranquilidad ($p < 0,05$), lo contrario tenemos para las emociones negativas en las que encontramos diferencias no significativas ($p > 0,05$) para todos los indicadores menos para tensión ($p = 0,03$).

Por otra parte, el teatro es “una técnica que permite abrir canales de comunicación para favorecer la socialización, así como el *autoconocimiento* de uno mismo” (Calafat et al, 2016, 97). En este sentido, cabe señalar que en la actuación la *confianza* en si mismo y la capacidad de concentrar la *atención* y dirigir todas las energías hacia un punto concreto constituye un aspecto esencial, ya que la tarea resultará insatisfactoria, para el grupo de actores y para los espectadores, si falta la concentración sostenida y continua (Motos, 2000). Al ser el teatro una actividad rompedora de las prácticas habituales implantadas en las rutinas de los centros escolares, garantiza un componente motivacional en el alumnado, aspecto este esencial para el mantenimiento del interés y de la atención.

En lo que respecta a la *confianza*, la escenificación demanda y promueve la misma. Aunque tal y como reconoce “en el fondo, no es necesaria, porque la confianza, alabada o no, es por principio inevitable”. El teatro demanda confianza en cuanto que la acción de representar un papel ante espectadores requiere de gran dosis de seguridad en uno mismo, en sus capacidades y posibilidades de logro y superación. Las dudas, inquietudes e inseguridades de los actores desmerecen la escenificación, ya que finalmente son atisbadas por el espectador. De ahí que rescatemos a coalición la cita de Stanislavski (2007) donde se enfatiza la importancia de la confianza en el éxito del actor:

Ahora, mientras escribo estas líneas, no dudo de mi futuro. Sin embargo, esa fe no me impide tener conciencia de que mi éxito no ha sido tan extraordinario como me pareció. Y, no obstante, en lo profundo del corazón, la confianza en mi mismo proclama la victoria.(p.27)

El teatro también promueve la *confianza* personal, pero especialmente la intragrupal fruto del tiempo experiencial que se ha compartido. Un tiempo destinado a la comunicación y expresión de ideas, sin prejuicios o conotaciones de ideas buenas o malas, con el objetivo común de crear arte, haciendo que la representación teatral alcance la calidad exigida para despertar emociones en los espectadores. Por ello, el teatro es un recurso efectivo para generar “un clima de confianza y aceptación que hace propicia cualquier actividad que trate de desarrollar la educación emocional del niño” y “supone por tanto un espacio que provee seguridad para la exploración de ideas, emociones y sentimientos” (Navarro, 2007, p.167).

Sin lugar a dudas todo lo expuesto, y algunos otros valores y otras aportaciones que el teatro presenta para colectivos en riesgo de exclusión social, como el papel del teatro en la educación intercultural y el tratamiento de la diversidad en la escuela (Oltra, 2015, Tejerina, 2008) o en el de las discapacidades (Calafat, Sanz y Tarraga, 2017;) lo califica de un recurso de gran utilidad a los docentes, pero desafortunadamente poco generalizado. De ahí la necesidad de establecer una serie de recomendaciones que faciliten una mayor integración del teatro en la sociedad

y en los centros educativos, contribuyendo a general una cultura y praxis sobre el mismo para poder expresar todas las potencialidades que presentan, las expuestas y las que quedan por descubrir.

4. INTEGRAR EL TEATRO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS. ALGUNAS PROPUESTAS

4.1. Necesidad de formación docente

Lo fundamental de esta pedagogía teatral es conseguir incentivar el asombro, la sorpresa, la interrogación y búsqueda de respuestas propias, para ello el docente asume el papel de guía, facilitador, inspirador auténtico, respetuoso con la libertad del niño para que este se sienta libre de expresarse corporal y oralmente (Andrade y Bustillos, 2015). La integración del teatro en el centro y en el aula depende encarecidamente de la actitud, de los conocimientos y la formación que tengan los docentes sobre el teatro. De ahí la importancia de la formación tanto inicial como permanente en este tipo de experiencias educativas.

De modo que si el propio educador minusvalora la actividad teatral o no ha recibido la formación necesaria para asumirla con fuerza, difícilmente se implantarán este tipo de experiencias educativas. Una formación que debería atender tanto al desarrollo de “habilidades pedagógicas (planificación, control del tiempo, estructuración de las sesiones, observación, implicación, atención al proceso personal y de grupo, dinamizar un grupo, revisión y evaluación); como al conocimiento de las características artísticas y particulares del drama en la educación (Navarro, 2007).

4.2. Promover la actuación entre los niños.

Para Sormani (2005) existen dos tipos de teatro de niños en función del conocimiento de la cultura infantil en la elaboración de la obra, por *interiorización*, obras creadas desde su concepción de los espectáculos o la dramaturgia para el niño, quien las receptorá o leerá; y por *apropiación*, son aquellas obras en las que los creadores no tuvieron en cuenta al niño desde un inicio. La selección de la obra es un aspecto esencial, de ahí que los docentes deban considerar varios aspectos como el lingüístico; la utilización del lenguaje y metalenguaje; extensión de las piezas ajustadas a la edad y nivel de atención de los alumnos (Sormani, 2005). Además la obra ha de ajustarse a los tiempos actuales, tal y como nos recomienda Feral (2017) a través del trabajo de Lepage:

“Según Lepage, para que el teatro esté a tono con su época debe tener en cuenta la evolución de los modos de contar; los modos de percibir y de comprender el mundo. No podemos seguir haciendo el mismo teatro que en el pasado, aunque en el fondo se cuenten siempre las mismas historias.”

4.3. Fomentar la creación de grupos de teatro escolar

Se trata de incentivar en los alumnos la capacidad emprendedora entorno a la expresión artística, de modo que a través de las políticas del asociacionismo se puedan crear grupos de teatro escolar. Estas políticas de asociacionismo trascienden la representación en el propio centro y aportan una mayor apertura al exterior, a la comunidad, lo que les permite participar con carácter altruista en concursos y festivales, así como promover actos de recaudación benéficos, fomentando de este modo la ciudadanía y el compromiso social. De este modo la representación adquiere otro sentido que la mera actividad escolar, ampliando la posibilidad de competencias y valores que los estudiantes pueden adquirir relacionadas no solo con lo social, sino también del funcionamiento de una asociación.

A continuación, a modo de ejemplo, se expone brevemente la situación de los grupos teatrales en Colombia.

En muchos colegios existían grupos de teatro que preparaban montajes para participar y representar a la institución en los festivales. Estos grupos de teatro escolares se conformaban al margen de los procesos de formación, y los componían pocos estudiantes que ensayaban y creaban en sus horas libres, bajo la dirección de algún actor o director empírico o algún docente de la institución con inquietudes teatrales (Zárate Durán y García-Cepero, 2014, p.15).

4.4. No todos podemos ser actores

La sobrevaloración de la acción en el teatro, posiciona a los actores por encima de los espectadores a pesar de que la máxima teatral señala que sin estos últimos no existe el teatro. Todo ello conlleva a un menosprecio de la observación considerándola un acto pasivo, descalificando el rol de espectador en el teatro.

“dicen los acusadores, ser espectador es un mal y ello por dos razones. En primer lugar mirar es lo contrario de conocer. El espectador permanece ante una apariencia, ignorando el proceso de producción de esa apariencia o la realidad que ella recubre. En segundo lugar, es lo contrario de actuar, la espectadora permanece inmóvil en su sitio, pasiva. Ser espectador es estar separado al mismo tiempo de la capacidad de conocer y del poder actuar” (Ranciére, 2010, p.10)

Sin embargo, ante el rechazo contemporáneo de la oposición mirar/actuar afirma Lorente (2013, p. 23) que observar y mirar es también “una acción que confirma, modifica o refuta esa “distribución de lo sensible” en la que se sustenta la razón pedagógica, pues interpretar el mundo y la experiencia en él ya es una manera de transformarlo y de reconfigurarlo”. Traemos a colación la pregunta de Casella (2015, 38) “¿cómo se comprende al niño/a y cómo se lo pone

en el rol de espectador sin invitarlo a ocupar dos horas de escuela sin desafiarlo a construir un saber crítico?”

En esta misma dirección, Motos (2000) revaloriza el papel de la escucha activa y propone como objetivo impulsar el uso de la dramatización y expresión corporal en las aulas como recurso para activar el desarrollo personal del alumnado en los aspectos de asertividad y escucha activa, mediante el aprendizaje vivencial utilizando las técnicas dramáticas.

4.5. Fomentar la narración de micropoéticas escénicas infantiles

El análisis que Casella (2015) realiza de las micropoéticas escénicas infantiles, desvela que existen distintas formas de estar, de ser y de comprender el mundo que responde a subjetividades y que no todas ellas pueden o deben ser incorporadas a la educación artística escénica, solamente están moralmente y educativamente justificadas la incorporación de aquellas que son constructoras de saberes socialmente valorables.

Entonces, si los productos culturales infantiles están marcados por las perspectivas adultocéntricas y proponen mundos a instaurar de manera no explícita, es necesario reflexionar sobre cuáles son los aportes del teatro para niños y para niñas –tal y como se lo plantea actualmente– con relación a la construcción de subjetividades autónomas y críticas (...) Es muy posible que en ellas se encuentren los *disfraces* del adulto contemporáneo que, a partir de los mismos, proyectan su visión de un posible mundo en un producto cultural destinado al niño, pero que no deja de ser una estereotipación cargada de un imaginario del *deber ser* de la infancia y, por ende, del futuro adulto. (Casella, 2015, p.38)

Ante lo expuesto, reconocemos la necesidad de fomentar la narración de micropoéticas escénicas por parte de los menores, lo cual implica un dominio elevado de la lengua, de la capacidad de expresión y narración, pero también de la imaginación, creatividad y visión del mundo. Por otra parte, el profesor deberá actuar de guía que planifica las sesiones educativa escénicas con tacto y un cuidado esperado en la selección del texto, prestando atención no solo a los aspectos literarios, sino también al contenido al que se exponen los actores y los espectadores. De ahí que resulte relevante indagar en los criterios que los docentes emplean en la selección de la obra, “¿existe un presupuesto estético sobre *lo infantil* que impregna las producciones escénicas infantiles locales?” (Casellas, 2015, 38).

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

En este trabajo se han puesto de manifiesto las posibilidades educativas del teatro, lamentablemente un sistema cada vez más burocratizado que encarcela al docente en aspectos administrativos, organizativos y de planificación para justificar en que medida el curriculum ha sido cubierto, deja poco margen a otros escenarios educativos enriquecedores del ser humano y

mucho más atractivos al alumnado. La educación actual con sus virtudes y defectos, requiere una revisión profunda de la misma para dar la oportunidad a otras alternativas, entre las que se encuentra la representación teatral.

6. REFERENCIAS

- Andrade Ordoñez, A. D. y Bustillos Noboa, A. C. (2015). *Guía docente de utilización de técnicas teatrales para el desarrollo motor grueso, emocional y social destinada a niños y niñas de cuatro a cinco años* (Bachelor's thesis, PUCE). Recuperado de: <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/9152>
- Akella, D. (2010). Learning together: Kolb's experiential theory and its application. *Journal of Management and Organization*, 16(1), 100-112
- Barquero, J. (2014). Perspectiva práctica del humanismo: teatro social experimentado por estudiantes universitarios del Centro de Estudios Generales. *Revista Nuevo Humanismo*, Vol. 2 (1), Enero-junio, 107-117, <http://dx.doi.org/10.15359/rnh.2-1.8>
- Cajade Frías, S. (2009). Teatro y valores en la cultura contemporánea. Un análisis desde la Antropología Social y Cultural. *Prisma Social*, (3) diciembre, 2009, pp. 1-24
- Calafat Selma, M., Sanz Cervera, P. & Tárraga Mínguez, R. (2016). El teatro como herramienta de intervención en alumnos con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. Vol 9 (3) pp. 95-108.
- Casella, G. (2015). Micropoéticas escénicas infantiles platenses. Creencias y definiciones sobre las propuestas contemporáneas. *Arte e Investigación*, 11(11), 35-40.
- Cordero, H., Lombardi, G., Fuenmayor, E. y Verrilli, D. (2017). El teatro como estrategia movilizadora de emociones y actitudes hacia las clases de física. *Investigações em Ensino de Ciências*, 22(1), 189-21. Féral, J. (2017). Por una poética de la performatividad: el teatro performativo. *Investigación Teatral*, 7,(10-11).
- Cutillas Sánchez, V. (2015). El teatro y la pedagogía en la historia de la educación. *Tonos Digital*, (28), 1-31.
- Féral, J. (2017). Por una poética de la performatividad: el teatro performativo. *Investigación Teatral*, 7(10-11).
- Grumann Sölter, A. (2014). La politicidad sensible en la performance y los espectadores: escenas en torno al teatro en el pensamiento de Jacques Rancière. *Revista de la Academia* , Nº 18, Otoño 2014, pp. 107-123
- Laferrière, G. (1997). *La pedagogía puesta en escena*. Ciudad Real: Ñaque

- Lorente, J. I. (2013). Investigación en artes escénicas. Estudios visuales, comunicación y visualidad. En *Actas del II Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación y del Simposio Internacional sobre Política Científica en Comunicación*. Recuperado de http://www.revistalatinacs.org/068/cuadernos/Segovia_actas.pdf
- Motos, T. (2000). Aprendizaje vivencial. En Bercebal, F.; de Prado, D.; Laferrière, G. y Motos, T, *Con los pedagogos de hoy. Sesiones de trabajo* (pp.134-156). Ciudad Real: Ñaque. Recuperado de: https://www.academia.edu/8803159/T%C3%A9nicas_dram%C3%A1ticas_para_el_desarrollo_de_la_escucha_activa
- Navarro Solano, M. R. (2003). La formación inicial del profesorado en las Universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula. *Enseñanza*, 21, 181-198.
- Navarro Solano, M.R. (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones pedagógicas* (Nº18, p. 163-174).
- Núñez Cubero, L. y Navarro Solano, M.R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la educación*, 19, 225-252
- Oltra Albiach, M. À. (2015). Educación intercultural, diversidad y creatividad en el aula a través del teatro: los títeres. *Didáctica. Lengua y la Literatura*, 2015, vol. 27, num. 1, p. 167-182.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Ediciones Manantial. Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38083893/El_Espectador_Emancipado_Jaques_Ranciere.-2.pdf
- Reyes, C.J. (2014). Historia del teatro y la literatura dramática para la infancia y juventud. *El teatro va a la escuela*. Osorio, A. (coord.). Metas educativas 2012. OEI (eds). Recuperado de: <http://www.oei.es/publicaciones/MetasTeatro.pdf>
- Sormani, N. L., Alvarado A., y Suárez, P. (2004). *El teatro para niños: del texto al escenario*. Buenos Aires: Ediciones Homo Sapiens
- Spaemann, R. (2005). Confianza. *Revista Empresa y Humanismo*, Vol. I x, pp. 131-148
- Stanislavski, K. (2007). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. Barcelona, Alba Editorial.
- Tejerina Lobo, I. (1997). La educación en valores y el teatro. Apuntes para una reflexión y propuesta de actividades (97-118). En P.C. Carrillo y J. García, *Padrino Teatro infantil y dramatización escolar*. Cuenca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

- Tejerina Lobo, I. (Coord.). (2008). *Leer la interculturalidad. Una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro*. Cantabria: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Torras i Albert, À. (2012). El teatro en la escuela: un proyecto municipal de incentivación del teatro como actividad formativa, cultural y artística. *DEDiCA. Revista de educação e humanidades*, 2 (2012) março, 201-216
- Vieites García, M. F. (2015). La investigación teatral en una perspectiva educativa: retos y posibilidades. *Educatio Siglo XXI*, 33(2 Julio), 11-30.
- Zárate Durán, J.A. y García-Cepero, M.C (2014) Danza-arte dramático: capacidades ciudadanas y convivencia. Colombia, Bogotá Humana

Reseñas bibliográficas

M.^a Ángeles Hernández Prados Licenciada y doctora en Pedagogía, Premio Nacional Fin de Carrera, profesora contratada doctora en el Dpto. Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Murcia. Actualmente imparte docencia en el grado de Educación Social y en el de Educación Infantil, así como en el Máster de Infantil y Primaria y en el de Orientación, en asignaturas relacionadas con Teoría de la educación, educación en valores y educación familiar. Toda su producción científica se encuentra relacionada con las siguientes líneas de investigación: Educación para la ciudadanía y mejora de la convivencia escolar (Formación del profesorado, escuelas de padres, etc.), Educación en valores en el contexto familiar (Resolución de conflictos, aprendizaje de normas, implicación parental en las cuestiones escolares, educar en y desde la responsabilidad, etc.), Perspectiva ético-moral de la Sociedad de la Información (la seguridad de los menores en la red, ciudadanía digital, cyberbullying, etc.) y educación a través de arte. Ha publicado en revistas de impacto indexadas en bases de datos nacionales e internacionales como Educación XX1, Revista Española de Pedagogía, Perfiles Educativos, Teoría de la educación. Revista interuniversitaria, Procedía, cuadernos de pedagogía, Aula Abierta, Bordón, etc. así como más de doscientas aportaciones a congresos relacionados con el ámbito de la educación.

Ana del Carmen Tolino Fernández-Henarejos es Educadora Social (2007), Pedagoga (2008), Psicopedagoga (2013). Máster en Investigación Educativa de primaria e infantil (2009) por la Universidad de Murcia y Máster en empresas, organizaciones del trabajo (2012) por la Universidad Miguel Hernández de Elche. Adscrita al equipo de investigación "Educación en Valores", tiene una amplia trayectoria investigadora en la Universidad de Murcia y destacan trabajos como coordinadora y colaboradora indexados en revistas de alto impacto y libros relacionados con la educación en valores, educación infantil, formación profesional, entre sus últimos artículos encontramos Evaluación de competencias en el grado de educación social (2016); La formación profesional dual. Aplicación de nuevos métodos (2015); El desarrollo personal y social del menor. Prácticas para una educación inclusiva (2013).

Actualmente es profesora en la Facultad de Educación en el departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia impartiendo docencia en asignaturas en el grado de pedagogía, grado de educación social y grado de educación infantil. Su doctorado está adscrito a la línea de investigación política, práctica y evaluación en contextos formativos y socio-educativos.

Isabel María Pitera Madrid es Licenciada en Artes escénicas, especialidad musical por ESAD (2005). Máster en danza y artes del movimiento (2009). Experta en flamencología (2016) por la Universidad Católica de Murcia. Ha trabajado en diferentes compañías, directora en la compañía Amalia Megías (2015) y Ballet español Emilio Serrano (2011). Ha sido coreógrafa en la gala de jóvenes de Murcia (2013) y en el espectáculo “in time”, ganador del 2º premio al certamen coreográfico de danza de Madrid (2013). Tiene una gran trayectoria como bailarina en diferentes bandas y galas nacionales e internacionales (1995-2017). Modelo, corista y cantante en programas televisivos y de radio acreditados y populares (2002-2005). Ha sido y es profesora de danza de diferentes escuelas e instituciones destacando la academia de danza de San Martín de la Vega (2012), Escuela de danza Nuria Más (2008). Invitada por el departamento cultural Yabous Center (Jerusalén, 2017). Actualmente compagina el profesorado con sus estudios de doctorado adscrito a Educación y Museos: Patrimonio, Identidad y Mediación Cultural por la Universidad de Murcia (2011).

Rita Ros Pérez- Chuecos es Educadora Social (2007), Pedagoga (2008), maestra en Educación Primaria (2017). Ha realizado el Máster en Investigación Educativa de primaria e infantil (2009) por la Universidad de Murcia y Máster en empresas, organizaciones del trabajo (2014) por la Universidad Miguel Hernández de Elche. Actualmente es alumna doctoranda del departamento de Teoría e Historia de la facultad de educación de la Universidad de Murcia en el ámbito de la convivencia, los valores y la psicología positiva. Tiene una amplia trayectoria investigadora en la Universidad de Murcia con presencia en congresos internacionales y nacionales.

Desde el 2015 es profesora en Educación Secundaria en la especialidad de Intervención Sociocomunitaria impartiendo docencia en la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. También imparte docencia como profesora asociada en la Facultad de Educación en el departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia impartiendo docencia en asignaturas en el grado de pedagogía y grado de educación social.

MARCO CONCEPTUAL DE LAS ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL COMO RECURSO EDUCATIVO DEL SIGLO XXI

Israel Caraballo Vidal
Profesor Sustituto Interino Universidad de Cádiz
israelcaraballo80@yahoo.es

Pablo Camacho Lazarraga
Profesor Asociado Centro Universitario San Isidoro (Sevilla).
pcamacholazarraga@gmail.com

Resumen

Las características y variedad de las actividades físicas en el medio natural le otorgan una gran versatilidad que les permiten adaptarse de forma personalizada a cada una de las diferentes exigencias o preferencias de los participantes. Para una mejor comprensión, categorización y desarrollo de este tipo de actividades, es necesario el establecer de forma precisa los conceptos que las definen. Y siendo aún más necesario cuando queremos enmarcarlas dentro de un contexto educativo. Son muchas las formas en las que pueden ser definidas según diferentes autores u organizaciones, pero conclusión podemos decir que es el concepto de actividades físicas en el medio natural aquel que de forma más precisa engloba todas las características y variedades de actividades que podemos realizar en el entorno natural.

Abstract

The characteristics and variety of physical activities in the natural environment give it great versatility that allows them to adapt in a personalized way to each of the different demands or preferences of the participants. For a better understanding, categorization and development of this type of activities, it is necessary to establish in a precise way the concepts that define them. And being even more necessary when we want to frame them within an educational context. There are many ways in which they can be defined according to different authors or organizations, but we can conclude that it is the concept of physical activities in the natural environment that more precisely encompasses all the characteristics and varieties of activities that we can perform in the natural environment.

Palabras clave: actividad física – medio natural – educación – naturaleza - deporte

Key words: physical activity – natural environment – education – wild - sport

1.- LA NATURALEZA COMO CONTEXTO PARA LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES DEPORTIVAS

La naturaleza (medio natural) nos ofrece un marco privilegiado en el que poder desarrollar una gran variedad de actividades físicas y deportivas como pueden ser la escalada, senderismo, descenso de barrancos, rafting, etc. Sin embargo, según Castillo y Almonacid (2012) es necesario el establecer las diferencias entre las actividades en el medio natural y las “transportadas” (aquellas que pueden realizarse de forma puntual en el medio natural pero que su lugar habitual es el gimnasio, piscina, sala o polideportivo). Esta diferenciación es necesaria ya que las actividades del medio natural tienen identidad propia. Por ejemplo, será muy diferente el que unos niños jueguen al “escondite” en un gimnasio a que lo hagan en un bosque. En el bosque se ha de tener en cuenta la vegetación, el viento, posibilidad de lluvia, la orografía, etc. Su realización en este último lugar condicionará el tipo de respuesta motriz y también va a influenciar en el tipo de aprendizaje adquirido.

Las actividades realizadas en el medio natural van a tener la incertidumbre (carácter cambiante) como principal rasgo diferenciador y definitorio, porque en este entorno van a existir variables que pueden cambiar a lo largo del desarrollo de la actividad.

En cuanto a su denominación, estas suelen ser reconocidas como actividades físicas en el medio natural (AFMN), aunque también pueden referirse a ellas como Actividades físico-deportivas en la naturaleza (ASCASO, 1996).

El objetivo principal y definición de este tipo de estas actividades podemos decir que es el realizar desplazamientos y conductas individuales o colectivas hacia un fin cercano o próximo mediante la utilización o lucha con elementos que van constituir el entorno físico. Este concepto de entorno físico hace referencia a la naturaleza en todo su conjunto (Guillén, Lapetra y Casterad, 2000).

Castillo (2011) define las AFMN como actividades que utilizan biogeoestructura para su desarrollo en el entorno natural de forma específica y

atendiendo a la relación indisociable hombre-naturaleza según términos holísticos. Es una interacción constante del participante con el medio y en la que debemos potenciar la visión de integración del hombre en la naturaleza. Con esto, conseguiremos que el participante adquiera unos ideales de protección y respeto de la naturaleza en el que será un miembro más de ese contexto.

2.- LAS ACTIVIDADES EN UN ENTORNO NO NATURAL

Son aquellas actividades que podemos realizar en el centro educativo y cuyo objetivo es reproducir, dentro de las posibilidades, las características del medio natural en un entorno artificial.

Debido a la imposibilidad de estar realizando constantes salidas al medio natural, debemos plantear el adaptar esas actividades a las instalaciones que dispongamos en nuestro centro educativo. En este proceso de adaptación, se ha de tener especial cuidado en no romper la identidad de la actividad, manteniendo en la mayor medida que nos sea posible sus características propias.

Algunos ejemplos de las actividades que podemos desarrollar y adaptar a nuestras instalaciones son: escalada (rocódromo), orientación (brújula y gps), senderismo (interpretación mapas) y acampada (montaje de tiendas).

Se han de tener en cuenta que es necesario de una mayor implicación y organización por parte del docente. En primer lugar porque se ha de partir con unos conocimientos y recursos necesarios para poder impartir los contenidos relacionados con las AFMN. Por tanto, el docente se ha de preocupar de mantener actualizada su formación en el área que quiera trabajar en ese momento. Por otro lado, se han de producir una transferencia y adaptación de esos conocimientos a los diferentes espacios de los que se disponen, además de aquellos que se desarrollan en el medio natural. Puede llegar a ser un proceso complejo, pero es muy importante que se lleven a cabo ya que cuanto mejor organizadas estén estas actividades, mayores posibilidades de vivenciarlas tendrán nuestros alumnos.

En esta adaptación de contenidos y recursos, debemos evitar en todo momento centrarnos en el plano físico y deportivo, porque de lo contrario, el espacio que utilicemos será sólo un escenario donde realizar la actividad y

como consecuencia, se perderá el valor educativo al separar los componentes que dan identidad a ese contenido (actividad física/medio natural) (Santos, 2000).

3.- MARCO CONCEPTUAL DE LAS AFMN

Son muchas las formas con las que son denominadas las actividades físicas y deportivas que se desarrollan en la naturaleza, aunque desde nuestra perspectiva, y en base a la bibliografía consultada, el término más acertado sería AFMN.

Como hemos comentado, existe una gran diversidad de conceptos pero según Parra (2001), éstos pueden ser englobados bajo dos criterios principales:

- a) Según el lugar donde se desarrolla la actividad (medio natural).
- b) Atendiendo a las características de la práctica.

Para desarrollar los apartados 3.1.2 y 3.1.3 nos basaremos en la clasificación realizada por Arribas (2008) en su trabajo de investigación sobre las AFMN.

3.1.- Denominación según el medio natural en el que se realiza la actividad

- Actividades Físicas en el Medio Natural. A través del medio natural se pretende fomentar en los participantes: la sensibilización, el conocimiento, el respeto, el disfrute, la participación, la creatividad, la socialización, la autonomía y la responsabilidad en actividades en grupo. (Real Decreto 1631/06 de 29 Diciembre).
- Actividades al Aire Libre. Muy utilizado en nuestro país y cuyo origen podemos situarlo en la cultura francesa (plan air).
- Actividades en la naturaleza. Reemplaza al término anterior y destaca la idoneidad de este medio por su carácter educativo.
- Actividades deportivas en el medio natural. Viene recogida en la Ley 5/2016, de 19 de Julio, del Deporte de Andalucía para la regulación de actividades en este medio de una manera sostenible y compatible. El medio natural es considerado como

una instalación deportiva no convencional cuando son utilizadas para practicar algún deporte.

- Outdoor adventure recreation (Ewert, 1985). Son actividades que suponen un reto tanto emocional como físico y donde el riesgo forma un componente principal (puede ser real o aparente).
- Deportes tecno/ecológicos. La naturaleza y tecnología se unen para dar lugar a la mejora y ampliación de la práctica en seguridad, estética y vistosidad (Laraña, 1986).
- Actividades de desafío en la naturaleza. Destaca la forma en la que el hombre se enfrenta a los desafíos naturales que le impone esa actividad (Porgen, 1979).
- Actividades deslizantes de aventura, Deportes “Glisse”, Deporte LIZ. Las diferentes formas de energías en la naturaleza son utilizadas como forma de propulsión (León y Parra, 2001).

3.2.- Denominación según las características de las AFMN

- Actividades físicas de aventura en la naturaleza. Para Olivera (1995), estas actividades tienen como identidad común el placer, la naturaleza, la emoción, la diversión, la aventura y la cooperación. Además de no existir en ellas distinción por la edad, sexo o nivel. Este término fue utilizado durante la etapa postindustrial de la sociedad del siglo XIX.
- Nuevos deportes. Este concepto surge en la década de los años ochenta y fue utilizado para determinar emergentes y diferentes formas de actividades deportivas en el medio natural sobre todo del tipo deslizamiento.
- Deportes de aventura. A diferencia del deporte convencional, en esta modalidad prima la búsqueda de incertidumbre.
- Deportes en libertad. Pretenden el estar aisladas a cualquier tipo de reglamentación e institucionalización.
- Deportes Californianos. Son modalidades deportivas deslizantes por tierra, mar o aire en la naturaleza, a través de recorridos que añaden cierta incertidumbre y riesgo.

- Deporte salvaje. Lo caracterizan el ser natural, abierto, libre, ausencia de reglamentación e institucionalización, no tiene determinado un espacio fijo y no existen horarios.
- Deportes extremos. Su objetivo es la búsqueda de la acción más complicada y donde el riesgo es su principal factor diferenciador.
- Deportes “Fun”. Su seña de identidad es la diversión. Se afianzó sobre todo en deportes de deslizamiento en agua como el windsurf y surf durante la década de los años noventa.
- Deportes adaptados al medio natural urbano. Consisten en intentar recrear las situaciones del entorno natural en el medio urbano con el fin de acercar estas actividades a la población. Permiten el tener un mayor control del entorno y facilitan el aprendizaje de la actividad (Burgueño, López y García, 2012).
- Actividades deportivas de esparcimiento y turísticas de aventura. Combina el turismo y la recreación. Son actividades que permiten en el desarrollo del turismo de la zona o región, desarrolladas en la naturaleza y en las que existe un cierto factor de riesgo controlado.

Con intención de englobar este último concepto de turismo activo o actividades de aventura, el Consejo Superior de Deportes (2002) incorpora el término deportivo para asignar a las actividades en la naturaleza y cuyo término final es: Actividades físico-deportivas en el medio natural.

3.3.- Denominación según el ámbito educativo-formativo de las AFMN

Al igual que ocurre en la aproximación conceptual anterior, nos encontramos con una problemática a la hora de determinar la terminología de estas actividades cuando hacen referencia al aspecto educativo-formativo de las mismas. Según Arribas (2008), las Actividades Físicas en el Medio Natural hacen referencia tanto a las actividades motrices que tienen lugar en un terreno sin intervención humana como a aquellas que necesitan de ese lugar para

poder realizarse. Es posible diferenciar o clasificar este tipos de actividades en dos grandes bloques (Santos, 2000):

- Actividades próximas a la asignatura de Educación Física.
- Actividades de carácter meramente deportivo.

Por tanto, entre el medio natural y la actividad va a existir una interacción que, junto con la finalidad que cumplen cada uno, van a determinar el tipo de denominación final que se obtenga de estas actividades (Arribas, 2008). De este modo, se ha de tener muy en cuenta las definiciones de los conceptos: actividades en la naturaleza, actividades físicas en el medio natural/Naturaleza y el de Educación Física al aire libre.

En base a todo lo expuesto anteriormente, con el objetivo de concretar este tipo de actividades, y por considerarlo más apropiado, recomendamos utilizar el término Actividades Físicas en el Medio Natural (AFMN).

Bibliografía

- Castillo, F. y Alomnacid, A. (2012). Las actividades en la naturaleza en la formación inicial docente: un acercamiento desde los sentidos. *Educação e Pesquisa*, vol. 38, nº 3, pp. 667-681.
- Ascaso, J. (1996). La actividad físico y deportiva extraescolar en los centros educativos. *Actividades en la naturaleza*. Madrid: MEC.
- Guillén, R., Lapetra, S. y Casterad, J. (2000). *Actividades en la naturaleza*. Barcelona: Editorial Inde.
- Castillo, F. (2011). *Las actividades en la naturaleza en la formación de profesores*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Santos Pastor, M. (2000). *Las actividades en el medio natural en la Educación Física Escolar*. Tesis Doctoral. Universidad de Almería, Almería, España.

LA EDUCACIÓN EN NUTRICIÓN Y SALUD PARA UNA SOCIEDAD SOSTENIBLE

David Casas Gómez

Alumno Grado Ciencias Actividad Física y Deporte, Centro Universitario San Isidoro.

david.casas.gomez@gmail.com

Israel Caraballo Vidal

Profesor Asociado Centro Universitario San Isidoro.

israelcaraballo80@yahoo.es

Pablo Camacho Lazarraga

Profesor Asociado Centro Universitario San Isidoro.

pcamacholazarraga@gmail.com

Resumen

A medida que la sociedad ha ido evolucionando y creciendo económicamente, la escasez de alimento se ha ido resolviendo. Sin embargo, esto ha acarreado efectos negativos a la sociedad por diversos factores, entre otros los malos hábitos nutricionales. El exceso de consumo de alimentos y la mala calidad de mucho de estos, ha supuesto que enfermedades como la obesidad crezcan de manera muy rápida hasta el punto de convertirse en la epidemia del siglo XXI. Por ello, es importante reeducar tanto en hábitos alimenticios como en el nivel de actividad física para tratar de combatir este tipo de enfermedades y los riesgos que supone llevar una alimentación inadecuada.

Palabras clave: comida rápida -actividad física – prevención – educación- dieta mediterránea

Abstract

As society has been evolving and growing economically, the shortage of food has been resolved. However, this has led to negative effects on society due to various factors, including poor nutritional habits. The excess of consumption of food and the poor quality of much of these, has meant that diseases such as obesity grow very quickly to the point of becoming the epidemic of the XXI century. Therefore, it is important to reeducate both in eating habits and in the level of physical activity to try to combat this type of disease and the risks involved in carrying an inadequate diet.

Key words: fast food - physical activity – prevention – education - mediterranean diet

1. INTRODUCCIÓN

Según Díaz y Gómez-Benito (2008), durante la mitad del siglo XX se ha producido un cambio muy notable en lo que se refiere a la producción de alimentos, se ha pasado de la escasez a una sobreproducción gracias en gran parte al desarrollo económico. Este fenómeno ha producido efectos tanto positivos como negativos. Uno de estos efectos positivos es el poder cubrir las demandas de alimentos en toda la población. A su vez, aparece un problema por el exceso de alimentos a los que pueden acceder, que por un lado, se traducirá en una pérdida de los mismos por la incapacidad de ser utilizados, y por otro lado, en la aparición de problemas de salud relacionados con la ingesta excesiva de calorías. Esto último, junto a unos hábitos de vida sedentaria, dan lugar a la obesidad y todas las enfermedades asociadas a ella como una de las epidemias del siglo XXI (OMS, 2010). Estudios como el realizado por Lecube y col. (2016) indican que este problema también comienza a estar presente en la población infantil en España. Por tanto, es necesario que nos concienciamos de la necesidad de establecer programas de sostenibilidad en el uso de los recursos naturales para la producción de alimentos porque un uso inadecuados de los mismos se reflejarán en la salud de la población como en el agotamiento de esos recursos.

Aunque la educación es un elemento fundamental en la forma en la que la población utiliza los recursos alimenticios, también van a influenciar otros factores como son los recursos económicos y que condicionarán dos modelos principales de alimentación en la sociedad (Díaz y Gómez-Benito, 2008):

- a) Basado en alimentación industrial y de baja calidad, destinado a población de renta más baja desencadenando problemas como anorexia, bulimia y obesidad.
- b) Alimentación basada en la calidad y característico en aquellos grupos sociales de mayor poder adquisitivo.

2. BENEFICIOS DE UNA BUENA NUTRICIÓN Y ACTIVIDAD FÍSICA

Educar en los beneficios de una buena alimentación y en la práctica regular de actividad física facilitará la adquisición de estos hábitos saludables. En base a esto, Meeusen (2013) destaca algunos de estos beneficios como son el buen desarrollo del cerebro y que se verán en las distintas etapas de la vida:

- En niños, aclara que existen indicadores que confirman un estilo de vida cada vez más sedentario en este tipo de población, relacionándose con el desarrollo de diferentes patologías y aparición de obesidad, posiblemente desencadenado por el desarrollo tecnológico. Esto hace que sus horas de ocio se emplee el uso de este tipo de materiales en lugar de realizar actividades que conlleven un compromiso motor (Oliva y Fragoso, 2007). Como hemos indicado anteriormente, existe cierta relación entre el exceso de peso y la economía del individuo. Sin embargo, la condición física en general puede afectar de manera positiva a las habilidades y capacidades cognitivas y rendimiento escolar (Catherine y Cooper, 2011). Atendiendo al papel de la alimentación, ésta puede influir de manera sustancial tanto en el desarrollo como en la salud de la estructura y función del cerebro, construyendo y manteniendo las conexiones neuronales, lo que supondrá una mejor capacidad cognitiva y rendimiento académico. Tanto en estas etapas como en la juventud, la combinación de una correcta alimentación y ejercicio físico influyen en el desarrollo del cerebro a la vez que favorecen la aparición de mecanismos que crean nuevas neuronas (neurogénesis).
- En la vejez, tiene un papel fundamental en la prevención de la disminución cerebral puesto que, a pesar de que el rendimiento cognitivo y neuronal vaya degradándose en estas edades, el ejercicio físico acompañado de una buena nutrición pueden servir para proteger el grado de disminución de estas capacidades.

3. EL PAPEL DE LAS “FAST FOOD”

Un estudio realizado por Medina, Aguilar y Solé-Sedeño (2014) destaca que la obesidad no es un hecho unidimensional y para entender sus causas es necesario tener una perspectiva multifactorial de este problema. La elección de alimentos está relacionada con las necesidades del cuerpo, pero también está condicionada por una serie de factores sociales. Uno de esos factores es el aumento del consumo de “comidas basura”, también conocidas como “fast food” o “junk food”, que se debe, entre otros factores, a la falta de tiempo y el bajo coste de las mismas (Oliva y Fragoso, 2013).

Para Moliní (2007), uno de los factores que condicionan el consumo de este tipo de comidas es el estilo de vida actual, que se caracteriza por la falta de tiempo y excesiva dedicación al trabajo. Esto conlleva a comer fuerza de casa, lo que supone un gasto extra diario, y por lo que se suele optar a las “junk food” por su rápida preparación y bajo coste. Sin embargo, debido a este último factor, el atractivo que tiene este tipo de comidas en cuanto a texturas, color, sabor y aspecto, ha hecho que la población infantil junto con la adolescente lleguen a superar incluso a la población adulta. Este mismo estudio destaca los perjuicios del consumo de este tipo de alimentos como es su alta tasa calórica, alto contenido en grasas saturadas (en especial las grasas trans) y de hidratos de carbono. Además, contienen un elevado contenido en colesterol y sodio.

Debemos destacar que los adolescentes es otro de los grupos de la población en riesgo por llevar una alimentación inadecuada, en lo que a excesos y calidad de los alimentos ingeridos se refiere.

En la revisión llevada a cabo por Rosenheck (2008) destaca que los trastornos producidos por el sobrepeso y/o obesidad tiene como causantes la falta de actividad física y el nivel socioeconómico, pero los malos hábitos alimenticios juegan un papel destacado en esta ecuación.

Por tanto, una adecuada educación en hábitos de alimentación saludable podría evitar en gran medida esta situación. Autores como Ramos-

Morales y col. (2006) recomiendan una ingesta responsable de estos alimentos hipercalóricos.

Otros estudios como el realizado por Gargallo y col. (2011) evidencian que no solo es importante la regularidad de la ingesta de estos alimentos, sino que también se ha de tener en cuenta el tamaño y cantidad de las raciones. Por ello, el consumo de las mismas se ha de moderar para reducir las calorías que tomamos. Además, se establecen una serie de consideraciones a tener en cuenta en nuestra alimentación:

- Un alto contenido de fibras de origen vegetal se asocia a un mejor control del peso corporal.
- Para la prevención de ganancias de peso corporal es recomendable que nuestra alimentación está compuesta en gran parte por alimentos ricos en cereales, frutas y hortalizas.
- Mayor consumo de bebidas azucaradas se asocia a niveles de IMC (Índice de Masa Corporal) mayores, por lo que se recomienda disminuir la ingesta de este tipo de bebidas optando por otro tipo de opciones como el agua preferiblemente.
- El consumo de frutos secos, en moderación, no se asocia con aumento de peso y contribuye a la prevención de enfermedades crónicas.

4. ACTIVIDAD FÍSICA Y NUTRICIÓN PARA LA PÉRDIDA DE PESO

Las ganancias de peso no están relacionadas únicamente con la nutrición o el ejercicio físico, pues son multitud los factores que influyen en ella. Sin embargo, se puede observar como un estilo de vida sedentario acompañado de una alimentación inadecuada puede llevar a problemas tanto de salud como de sobrepeso.

Para resolver problemas de sobrepeso y las posibles enfermedades asociadas, hay que combinar tanto el ejercicio físico como la nutrición y no sólo centrarnos en uno de estos puntos. En relación a esto, Verheggen y col. (2016) compararon de manera aislada los efectos que tenía hacer ejercicio versus una dieta hipocalórica. Los resultados mostraron que a pesar de que la dieta hipocalórica conlleva una mayor pérdida de peso (proveniente de tejido graso y

muscular), el ejercicio físico produjo una disminución de la grasa visceral de un 6,1% frente al 1,1% debido a la dieta. Además, se observó cómo tras las 8 primeras semanas de ejercicio físico no se produjo cambios significativos en cuanto al peso, debido a que el peso de la grasa perdida por este protocolo era contrarrestada por el aumento del peso en masa muscular, lo que se denomina cambio de composición corporal. Por ello, es interesante combinar una alimentación adecuada con ejercicio físico para conseguir los beneficios que ambos protocolos pueden reportar.

5. RECOMENDACIONES PARA UNA BUENA NUTRICIÓN

Por la ubicación geográfica de España, procederemos a hablar sobre la dieta mediterránea y sus beneficios. Varios estudios demuestran los beneficios que tiene este tipo de dietas en la salud al prevenir enfermedades cardiovasculares e influenciar de forma positiva en algunos tipos de cáncer (Rodríguez-Palmero, 2000; Arós y Estruch, 2013). A su vez, el seguimiento de este tipo de dietas puede servir para contrarrestar malos hábitos nutricionales.

En un estudio realizado por Arós y Estruch (2013), observaron los beneficios que tenía la dieta mediterránea sobre la prevención de enfermedades vasculares, llegando a la conclusión de que pocos fármacos son capaces de reducir en un 30% las incidencias de complicaciones cardiovasculares como lo ha conseguido este tipo de dieta. Destacando también que una reeducación nutricional basada en la dieta mediterránea, y llevada a cabo por profesionales, junto con actividad física, pueden ser muy beneficiosas. Pudiendo llegar incluso a ser una herramienta para mantener la sostenibilidad del sistema de salud de un país, por disminuir los gastos sanitarios y los efectos adversos de los fármacos.

En sí por dieta mediterránea se entiende como aquella dieta que “cubre las ingestas recomendadas y los objetivos nutricionales a través de alimentos presentes habitualmente en los países mediterráneos, o mejor aún, manteniendo los hábitos alimentarios autóctonos” (Rodríguez-Palmero, 2000). Algunos de los alimentos que caracterizan esta dieta y los beneficios de la misma podemos observarlos en la siguiente tabla.

| Alimentos básicos de una dieta mediterránea |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Aceite de oliva. - Ingesta elevada de legumbres, cereales y verduras. -Bajo consumo de carnes y derivados. -Elevado consumo de carnes de pescado. -Consumo moderado de leche y lácteos. -Consumo de vino en moderación. |
| Beneficios de éstos alimentos |
| <ul style="list-style-type: none"> - Debido al consumo del aceite de oliva este reporta beneficios como agente antitrombótico, disminución del colesterol-LDL y mantenimiento de niveles elevados de colesterol-HDL, además de aportar antioxidantes como la vitamina E y compuestos fenólicos. Parecer tener un posible papel preventivo en ciertos tipos de cáncer como el de mama y el de ovario. -Gracias a la abundancia de alimentos de origen vegetal se asegura un aporte suficiente de micronutrientes esenciales y fibra. -Reducción de riesgo de ciertos cánceres (en especial de esófago y estómago) gracias al elevado consumo de frutas y verduras. -El vino tinto puede contribuir junto con las frutas verduras y aceite de oliva a reducir el riesgo de enfermedades cardiovasculares. Aclarar que aclarar que hay que tomarlo en su justa medida porque puede ser nocivo para la salud el exceso del mismo. |

Tabla 1. Alimentos básicos de una dieta mediterránea y sus beneficios. Tomado y adaptado de Rodríguez-Palmero (2000).

Con respecto a las uso de carnes en nuestra alimentación, un estudio que realizó la comparación entre el consumo de carnes naturales con respecto al consumo de carnes propias de comidas rápidas, se concluyó que el empleo de aquellas carnes naturales supuso una pérdida del colesterol LDL frente aquellas pertenecientes a las fast food, las cuales tienen un mayor contenido de ácidos grasos saturados e insaturados trans (Bray y col., 2007). Por tanto, es aconsejable el uso de carnes naturales y evitar aquellas que estén procesadas.

6. CONCLUSIONES

Muchas son las causas por las que se llevan unos hábitos de vida poco saludables como puede ser la falta de tiempo, hábitos inadecuados, economía y educación alimentaria. Por ello se plantean las siguientes sugerencias:

1. Llevar una vida activa físicamente acompañada de unos buenos hábitos nutricionales son de gran importancia para prevenir enfermedades asociadas al sedentarismo, obesidad y deficiencias nutricionales.
2. Tener una sobrealimentación, junto con un estilo de vida sedentario puede conllevar el desarrollo de problemas de sobrepeso y salud.
3. Educar en la dieta mediterránea puede tener efectos positivos para nuestra salud, siendo recomendable la intervención por un profesional del sector para poder adaptarla a cada individuo en función de sus requerimientos.
4. Una correcta alimentación nos puede ayudar a nuestro desarrollo tanto biológico como cerebral, además de protegernos sobre diversas patologías como cáncer y problemas cardiovasculares.
5. Concienciar del carácter finito de los recursos naturales ayudará a que éstos sean utilizados de forma más responsable.

7. REFERENCIAS

- Arós, F. y Estruch, R. (2013). Dieta mediterránea y prevención de la enfermedad cardiovascular. *Revista Española de Cardiología*, vol. 66, pp. 771-774.
- Bray, G.A.; Most, M.; Rood, J.; Redmann, S. y Smith, S.R (2007). Hormonal responses to a fast-food meal compared with nutritionally comparable meals of different composition. *Annals of Nutrition & Metabolism*, vol. 51, pp. 163-171.
- Catherine, L.D. y Cooper, S. (2011). Fitness, fatness, cognition, behavior, and academic achievement among overweight children: Do cross-sectional associations correspond to exercise trial outcomes? *Preventive Medicine*, vol. 52, pp. 65–69.
- Díaz, C. y Gómez-Benito, C. (2008). Alimentación, consumo y salud. *Colección Estudios Sociales*, vol 24. Recuperado de: http://ibdigital.uib.cat/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/flacai00/34.dir/flacai0034.pdf.
- Lecube, A.; Monereo, S.; Rubio, M.A.; Martínez de Icaya, P.; Marti, A.; Salvador, J.; Masmiquel, L.; Goday A.; Bellido, D.; Lurbe, E.; García Almeida, J.M.; Tinahones, F.J.; García Luna, P.P.; Palacio, E.; Gargallo,

- M.; Breton, I.; Morales Conde, S.; Caixàs, A.; Menéndez, E.; Puig Domingo, M. y Casanueva, F.F. (2016). Prevención, diagnóstico y tratamiento de la obesidad. Posicionamiento de la Sociedad Española para el Estudio de la Obesidad de 2016. *Endocrinología, Diabetes y Nutrición*, vol. 64, pp. 15-22.
- Medina, F.X.; Aguilar, A. y Solé-Sedeño, J.M. (2014). Aspectos sociales y culturales sobre la obesidad: reflexiones necesarias desde la salud pública. *Nutrición clínica y dietética hospitalaria*, vol. 34, pp. 67-71.
 - Meeusen, R. (2013). Ejercicio, nutrición y el cerebro. *Sports Science Exchange*, vol. 26, pp. 1-6.
 - Oliva Chávez, O. H. y Fragoso Díaz, S. (2013). Consumo de comida rápida y obesidad, el poder de la buena alimentación en la salud. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 4, pp. 176-199.
 - OMS (2010). Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud. *Organización Mundial de la Salud*. Recuperado de: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44441/1/9789243599977_spa.pdf
 - Ramos, N., Marín, J., Rivera, S. y Silva, Y. (2006). Obesidad en la población escolar y la relación con el consumo de comida rápida. *Index de Enfermería*, vol. 15, pp. 9-12.
 - Rodríguez-Palmero, M. (2000). Efectos beneficiosos de la dieta mediterránea. *Offarm*, vol. 19.
 - Rosenheck, R. (2008). El consumo de comida rápida y el aumento de la ingesta calórica: una revisión sistemática de una trayectoria hacia el aumento de peso y el riesgo de obesidad. *Obesity Reviews*, vol. 9, pp. 535-547.
 - Gargallo, C. y col. (2011). Recomendaciones nutricionales basadas en la evidencia para la prevención y el tratamiento del sobrepeso y la obesidad en adultos (Consenso FESNAD-SEEDO). *Revista Española de Obesidad*, vol. 10.
 - Verhenggen, R., Maessen, M., Hermus, A., Hopman, M. y Thijssen, D. (2016). A systematic review and meta-analysis on the effects of exercise

training versus hypocaloric diet: distinct effects on body weight and visceral adipose tissue. *Obesity Reviews*, vol. 17, pp. 664-690.

III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI
(marzo 2018)

¿DOCENCIA A DISTANCIA O DOCENCIA POR CORRESPONDENCIA? RETOS DE LA DOCENCIA ON-LINE EN LA USC

Luis Velasco Martínez¹
Profesor Contratado Universidad Pablo de Olavide
lvelmar@upo.es

Juan José Varela Tembra²
Profesor Asociado Universidad de Santiago de Compostela
juanjose.varela@usc.es

Santiago Sobrino Josenje³
Inspector Inspección Educativa de Ferrol
santisobrin@edu.xunta.es

Resumen

Cada vez es más habitual que haya universidades o escuelas de posgrado que impartan sus asignaturas a distancia, ofreciendo la posibilidad de estudiar a aquellos alumnos que por cuestiones logísticas no pueden atender presencialmente a clases. Es una forma de enseñanza que difiere a la tradicional, ya que el profesor debe estar capacitado para mantener un flujo de comunicación online fluido y transmitir conocimientos a través de dispositivos electrónicos. A continuación te explicamos una serie de consejos y recursos sobre cómo la USC mejora la enseñanza a distancia.

Abstract:

It is increasingly common for there to be universities or graduate schools that teach their subjects remotely, offering the possibility of studying those students who, due to logistical issues, can not attend classes in person. It is a form of teaching that differs from the traditional one, since the teacher must be able to maintain a fluid flow of online communication and

¹ Luis Velasco es licenciado en Historia (USC-2009), posgraduado en Teoría, Historia e Método das Humanidades e as CC.SS (USC-2010), Diplomado en Estudos de Defensa (CESEDEN-2010) y Máster en Historia Contemporánea (USC-2011). Desde 2013 es investigador contratado del subprograma estatal de formación de doctores del Ministerio de Economía y Competitividad (antiguo programa FPI) en el grupo de investigación HISPONA del Departamento de Historia Contemporánea e de América de la Universidade de Santiago de Compostela.

² Juan José Varela Tembra es Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Murcia, Máster en Promoción de la Lectura y Literatura Infantil por la Universidad de Castilla-La Mancha y Licenciado en Filología Inglesa por la Universidad de Santiago de Compostela. Ha trabajado como profesor en el Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal) y la Universidad de Santiago de Compostela. Profesor de Inglés en el CEIP Alborada, profesor tutor de la UNED (A Coruña – Ferrol) y profesor invitado en el Instituto Teológico Compostelano (UPSA).

³ Santiago Sobrino Josenje é Licenciado en Psicopedagogía pola UNED, Mestre na especialidade de Educación Primaria pola UDC e experto universitario en Educación Infantil. Docente de Educación Infantil, Primaria, Pedagogía terapéutica, Lingua Galega e Orientación Educativa. Foi director do CEIP Labarta Pose de Baio, asesor de formación do profesorado da Consellería de Cultura, Educación e O.U. na especialidade de educación infantil e primaria no Centro de Formación e Recursos de A Coruña. Na actualidade, ano 2016, é Inspector de Educación na sede de Ferrol.

transmit knowledge through electronic devices. Below we explain a series of tips and resources on how USC improves distance learning.

Palabras clave: enseñanza a distancia, tutorización, área TIC, herramientas, enseñanza online

Key words: distance learning, tutorship, ICT area, tools, online teaching

1. Introducción

A lo largo de los últimos dos lustros ha habido un aumento considerable de la oferta y la demanda de titulaciones a distancia. En el caso español, este tipo de docencia venía siendo impartida por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) desde su creación en la década de 1970.

Durante los primeros años del nuevo siglo la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), la Universidad de la Rioja, la Universidad de Burgos y diversas universidades privadas españolas promovieron diversas titulaciones en la modalidad *no presencial*, de manera complementaria a su quehacer tradicional. Primero como licenciaturas de segundo ciclo, y más tarde como enseñanzas de máster oficial o títulos propios. En un primer momento estas titulaciones se basaban en la metodología desarrollada por la UNED durante más de tres décadas: materiales didácticos originales de gran calidad preparados por los propios docentes y una función tutorial especialmente cercana y ágil.

De manera paralela, desde los primeros años del nuevo siglo, las universidades tradicionales promovieron el desarrollo e implementación de entornos virtuales para el apoyo a la docencia presencial. Se trataba, en definitiva, de facilitar al alumno un acceso rápido y directo a materiales docentes y ofrecerle la posibilidad de entregar tareas de manera on-line con ciertas garantías. Surgieron así los primeros campus virtuales de las universidades españolas, basados en su mayoría en plataformas de costoso desarrollo y mantenimiento. A su vez, una gran parte de su plantilla docente desconocía en gran medida su uso y capacidades.

Conforme fue avanzando el segundo lustro del siglo, aumentó la demanda de formación a distancia. La aparición de los programas de máster oficiales con el Real Decreto 1393/2007, obligaba a los alumnos de las últimas promociones de licenciados a especializarse en el marco de estudios pensados para complementar grados. A su vez, una explosión de oportunidades en el mundo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, junto con el cambio general de los planes de estudio animó a que la inversión privada comenzara a encontrar atractiva la educación superior. Surgieron así un alto número de universidades privadas, rompiendo la tradición académica española. Muchas de ellas, centraron su target empresarial en la

explotación del filón de la educación a distancia, hasta ese momento casi monopolizada por la UNED. El perfil de individuos en busca de una complementación a su educación superior o de trabajadores con problemas de compatibilidad de horarios, fueron el nicho de alumnos en el que se centraron.

2.- Desarrollo y proliferación

Esta explosión de las universidades a distancia, denominadas en general con el epíteto *internacional*, coincidió con la popularización de entornos virtuales de apoyo al aprendizaje presencial, los cuales pasaron a convertirse de manera inmediata en sus herramientas principales. Su carácter generalmente gratuito y la posibilidad de adaptar sus contenidos a sus propias necesidades, fueron un elemento claramente determinante en su elección.

A su vez, las universidades tradicionales, en el marco de restricciones presupuestarias que rompieron la curva ascendente de la inversión pública encontraron graves problemas para mantener las costosas herramientas utilizadas hasta ese momento. Esto supuso que ambos tipos de universidades optaran por utilizar las mismas plataformas como herramientas de educación a distancia, o como entornos de apoyo al aprendizaje presencial.

Gradualmente, a partir de la segunda década del siglo, la oferta de titulaciones a distancia en el sector público se fue popularizando. La creación de enseñanzas de máster semipresenciales, y más tarde no presenciales, que facilitaran el aumento de las ratios de matrícula, o la implementación posterior de grados en estos mismos términos, supuso que la universidad tradicional tuvo que enfrentar nuevos retos.

Frente al modelo de la UNED, fiel a sus prácticas y métodos, basada en la tutorización, los materiales docentes y unas Tics desarrolladas específicamente para ella; el resto de universidades tradicionales mimetizaron el modelo de éxito utilizado por las privadas. De esta manera, comenzaron a utilizar herramientas en un principio planteadas como de apoyo a la docencia presencial, como única herramienta para desarrollar titulaciones no presenciales o semipresenciales.

A su vez, este proceso no contó con el desarrollo de medidas adecuadas destinadas a facilitar su implementación. A este respecto resulta reseñable la falta de planes para la adaptación del profesorado a estas modalidades de enseñanza. La falta de una visión estratégica a este respecto, dejó el impulso de estas titulaciones en manos de docentes en particular, grupos de investigación, departamentos o facultades, de espaldas a la estructura general universitaria y a sus políticas de titulaciones e innovación docente.

3.- La 'USC'

El caso de la Universidad de Santiago de Compostela es precisamente este. Recientemente se han realizado un esfuerzo por ampliar la oferta semipresencial en el marco del Campus Terra, pero de acuerdo a las necesidades de visibilidad, permanencia y viabilidad de un campus periférico con un bajo índice de matriculaciones. Por su parte, en el campus de Santiago, diferentes títulos oficiales de máster ofertan parte de sus ECTS en enseñanza no presencial. Es el caso del máster interuniversitario en Historia Contemporánea, con 5 ECTS que se evalúan a través del campus virtual de la UAB; el interuniversitario en Historia Moderna, con docencia por videoconferencia con las universidades de Cantabria y Autónoma de Madrid, o el máster interuniversitario en Lógica y Filosofía de la Ciencia, basado realmente en la metodología *blended learning*, que concentra en dos semanas, al inicio y al final, toda la presencialidad de la titulación.

A mayores, otras titulaciones como el máster en profesorado de educación secundaria, han hecho frecuente el dictado de clases por videoconferencia desde el campus de Lugo. Igualmente, sólo cuenta con una titulación únicamente online. Se trata del máster propio en Seguridad, Paz y Conflictos Internacionales, de contenido mayoritariamente jurídico. Esta titulación se diseñó para un público muy específico y con unas características concretas, que incluyen la imposibilidad de asistencia a clase de manera regular de muchos de sus alumnos.

A su vez la USC todavía no ha desarrollado todavía ningún tipo de curso MOOC,⁴ pese a contar con un convenio firmado con la Red Universia que permitiría la utilización de su plataforma MiriadaX.⁵ En este sentido, durante el año 2017 la institución compostelana ha iniciado una importante fase inversora en lo que respecta a este tipo de modalidad docente. Concretamente ha creado el primer laboratorio de MOOC's de las universidades gallegas, así como publicitado una convocatoria competitiva para que sus grupos de investigación y de innovación docente pongan en marcha sus cursos masivos on-line, ya sea a través de propuestas estructuradas o a través de pequeños vídeos de iniciación al conocimiento científico a los que ha denominado "píldoras de conocimiento".⁶

Aunque el panorama general no parezca muy adecuado para que se pueda ampliar la oferta de enseñanza no presencial, es cierto que la USC cuenta con ciertas fortalezas a este respecto. En primer lugar, a sazón de la experiencia en el máster on-line del CESEG, y de su inmediato antecedente –como curso de especialización de 30ECTS–, se ha creado un Grupo de Innovación en Docencia No Presencial (GIDENOP), que ha venido desarrollando diferentes

⁴ *Massive Online Open Courses*

⁵ <https://miriadax.net/home>

⁶ <http://www.usc.es/ceta>

actividades de formación de su profesorado en el uso de las posibilidades de nuestro modelo de campus virtual.

En segundo lugar, que las propuestas semipresenciales y no presenciales de la USC pertenezcan en su mayor parte al macro área de CCSS también supone otro aliciente. En este sentido la construcción del Campus de la Ciudadanía puede resultar una oportunidad en el futuro inmediato. Así, en enero de 2017 comenzó la docencia de su máster semipresencial en tratamiento y protección de datos, una titulación pensada para formar especialistas en la gestión de datos de acuerdo a la legislación europea y española.

Este tipo de iniciativas han sido complementadas con la creación de un nuevo entorno de aprendizaje virtual, pensado específicamente para las titulaciones a distancia y semipresenciales. Así la nueva herramienta E-Aula de la USC,⁷ se ha diseñado sobre el esqueleto de un campus virtual Moodle, adaptándose a las necesidades específicas de este tipo de titulaciones. Para ello cuenta con herramientas para impartir videoconferencias, colgar grabaciones por parte de los profesores y alumnos, compartir pantallas o presentaciones de manera bidireccional entre alumnos y profesores.

4. Las TIC en la 'USC'

Las tecnologías de la información y de la comunicación son hoy un instrumento básico sin las que no es posible dibujar y apostar por una universidad moderna y emprendedora. La investigación, la docencia y la gestión de nuestra institución no pueden conseguir los compromisos de calidad sin una utilización eficiente e intensiva de las mismas.

La USC dispone de diversas unidades que interactúan, en distintos campos, para prestar el mejor servicio posible a la comunidad universitaria. El Plan Estratégico de Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la USC (PETIC III) para el período 2012-2015, y en su momento los planes PETIC e PETIC II, define la planificación estratégica para nuestra institución, e dan cuenta de una implicación del más alto nivel en esta tarea colectiva.

5. Misión y Visión del Área TIC

La misión última de la ATIC es la de diseñar, planificar, gestionar, administrar y asegurar las infraestructuras y servicios basados en Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC) prestados a la comunidad universitaria de la USC en los ámbitos de la docencia, la investigación y la gestión administrativa.

⁷ <http://eaula.usc.gal>

La orientación al servicio es fundamental ya que así vemos como la actividad del área debe perseguir en su fin último asegurar y ofrecer os servicios que realmente necesita la universidad en el ámbito de las TIC, de acuerdo con las planificaciones y estrategias de la USC. Y por eso la importancia de definir cuales son esos servicios de una forma formal, y aplicar técnicas de seguimiento y mejora continua en su prestación.

Del mismo modo, la profesionalidad de área TIC es notable, disponiendo de un amplio equipo de profesionales que ofrecen un alto rendimiento profesional ante las exigencias de la USC en el ámbito de las TIC. Asimismo, la mejor forma de asegurar la calidad en los servicios prestados pasa por profesionalizar a la propia ejecución de los servicios ofrecidos, definiendo y ejecutando mecanismos formales de petición, seguimiento y evaluación de los diferentes servicios ofrecidos.

También se hace necesaria una planificación puesto que toda la actividad del área debe responder a una planificación, derivada tanto de los planes estratégicos vigentes coma de los planes operativos que anualmente concreten los proyectos a acometer, en base a esas estrategias y la realidad de cada ejercicio presupuestario.

Y, por supuesto, la eficacia dado que cualquier iniciativa corporativa en el ámbito de las TIC deberá ser coordinada desde el área, evitando iniciativas individuales de otros grupos o personas de la USC, ya que ese tipo de iniciativas provocan una clara falta de eficacia en el uso de los recursos y medios humanos de la USC.

Las colaboraciones externas; en los casos en que el proyecto lo requiera, hacemos uso de los conocimientos y la experiencia de empresas externas especializadas, incrementando así los conocimientos y capacidades a favor de un mejor servicio para la USC. También mantenemos proyectos de colaboración con otras universidades compartiendo experiencias similares para el enriquecimiento de ambas partes.

6. Catálogo de servicios a prestar a los usuarios

A través del sistema de atención centralizada, los usuarios pueden comunicar sus incidencias. Los técnicos asignados las resolverán, bien en las instalaciones de la USC donde se encuentran los equipos o bien en las dependencias físicas del ATIC por orden de prioridad y cronológico. El soporte que se presta a cada miembro de la comunidad universitaria varía en función de las necesidades de cada colectivo y de la organización interna de la Universidad. La comunicación de las incidencias actualmente se puede hacer:

- A través de la página web del servicio: <http://www.usc.es/cau>. De esta forma la incidencia es procesada inmediatamente las 24 horas del día. El tiempo de respuesta dependerá de la carga de trabajo de los técnicos asignados a ella.
- Por vía telefónica, a través del teléfono 55555 en horario de 8 a 22 horas. Una vez comunicada la incidencia seguirá el proceso equivalente a ser dada de alta a través de la aplicación web.
- Mediante un mensaje de correo electrónico a la dirección cau@usc.es que contenga todos los datos personales necesarios para la localización del usuario y una descripción del problema, consulta o solicitud.

En este ámbito es importante subrayar la importancia de la utilización por el usuario, como canal fundamental de comunicación, de la vía telemática (página web).

El informe de incidencias mediante web es poco utilizado, pero sin embargo permite mejorar la respuesta, ya que el problema es visualizado con rapidez, se obtiene una descripción precisa y da lugar a una atención más eficaz, al encaminarse directamente, sin llamadas telefónicas, a los técnicos o soporte necesario. El llamado *call center* o centro de atención a llamadas debe ser empleado sólo cuando, evidentemente, no es posible la comunicación telemática (indisponibilidad de acceso a la red), o bien excepcionalmente por la complejidad de descripción de la incidencia. La atención telemática no supone mayor tiempo de atención, ya que este canal también es atendido directamente “on line”.

En cualquier caso, tanto con la redistribución de los medios humanos propios ya mencionada, como con la mejora y ampliación del equipo técnico, se incrementará la funcionalidad y atención a los usuarios, con el objetivo último de reducir el tiempo de respuesta.

Clasificaremos los servicios por los diferentes colectivos de la comunidad universitaria:

- A) Personal Docente e Investigador y Personal de Administración y Servicios; asistencia técnica para la resolución de problemas software, desde sistema operativo hasta aplicaciones y programas ofimáticos y corporativos. El soporte está limitado a los programas suministrados por las diferentes licencias de Campus gestionadas por el Área TIC y a las aplicaciones corporativas de gestión, siempre que sea el Área la responsable de ellas. No se da soporte en aplicaciones de servidor o Unix.

La asistencia técnica para la resolución de problemas técnicos de los equipos de usuarios, siempre que dichos equipos pertenezca a la USC. Se desarrolla el diagnóstico de la incidencia y se repara, siendo el coste por cuenta del usuario. Esta asistencia incluye el soporte a los

equipos que conforman las Aulas de Informática y las Aulas de Docencia Tradicional, tanto para su uso de acceso libre como para la docencia que se imparte en ellas, para lo que los centros deberán, con la oportuna antelación (con carácter general antes del inicio del cuatrimestre académico), trasladar al Área la planificación de las herramientas docentes necesarias a emplear. Es necesario por parte de los centros dejar espacios de tiempo libres para las tareas de mantenimiento y explotación de estas aulas por parte del Área.

En el caso de las aplicaciones del Campus Virtual, el soporte viene dado por el personal del CeTA y en el caso de las aplicaciones de biblioteca, el soporte viene dado por el personal de la Biblioteca Xeral.

- B) Estudiantes; en este caso el abanico de servicios es más limitado ante la imposibilidad de atender a un colectivo que supera actualmente las 30.000 personas. Asistencia técnica en la resolución de problemas de conexión a la red sin hilos; gestión y mantenimiento de usuarios para la utilización de servicios en línea (secretaría, campus virtual, correo electrónico, etc.).

Tales acciones conllevan; el envío de notas e información por SMS. Consulta de información a través de la red de cajeros 4B. Distribución de software. Correo electrónico y espacio en disco virtual. Soporte integral hardware y software en las Aulas de Informática. No serán objeto de soporte sus equipos personales.

En cuanto a la utilización del Campus Virtual serán atendidos por el mecanismo que el CeTA tenga establecido y en cuanto al uso de los servicios de la Secretaría Virtual que le son ofrecidos (matrícula, reservas,...) el soporte técnico vendrá dado por los responsables de esa aplicación, que será con carácter general la propia Área TIC aunque en casos específicos podrán ser otras unidades de la USC o incluso empresas externas. El soporte sobre el manejo y uso vendrá dado por las unidades responsables de dichos servicios o aplicaciones.

7. Referencias

ARANGO, M. L. (2003): Foros virtuales como estrategia de aprendizaje <http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-Abril-2004/documentos/Arango.pdf>

BAUTISTA GARCÍA-VERA, A. (1994): *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid, Visor.

CABERO ALMENARA, J (Coord.) (1999): *Tecnología Educativa*. Madrid, Síntesis.

GALLEGO, D. J. y ALONSO, C. M. (2002): Tecnologías de la Información y la Comunicación. Madrid, UNED.

HARASIM, L. M. y otros (2000): Redes de aprendizaje. Barcelona. Gedisa

PÉREZ, L. (2005): "Los foros virtuales. Propuestas prácticas para su utilización educativa". En V Congreso Virtual de Educación (CIVE).

TEJADA, J. (1999): El formador de las NTIC: nuevos roles y competencias profesionales. Comunicación y Pedagogía, nº 158, pp. 17-26.

SUSTENTABILIDAD EN LA EDUCACIÓN DEL ARQUITECTO

Portales Pérez Gustavo Arturo¹

Universidad Autónoma de San Luis Potosí,

gustavo.portales@uaslp.mx

Benítez Gómez Víctor Felipe²

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

vbenitez@fh.uaslp.mx

González Alejo Rafael³

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

rafaelgonzalezalejo@hotmail.com

Resumen

El ser humano como especie hegemónica en la natura, se diferencia de los demás por utilizar los recursos del entorno a fin de resolver sus necesidades vitales. Así, transita, en la Co-evolución a la par con la arquitectura, iniciando este proceso de adaptación de su entorno. Esta dualidad necesaria, va adquiriendo matices diferentes a tal grado que el uso irracional de nuevos productos, como efecto de tecnologías de última generación, el consumismo exacerbado de la mercadotecnia; lleva de manera inconsciente al profesional de la construcción a hacer uso indiscriminado de los mismos con las consecuencias de afectación al medio ambiente (*crisis civilizatoria*), al ocupar espacios sin planeación, análisis de uso y vocación de suelo. El alcanzar nuevos parámetros, vuelve prioritario la creación de una nueva cultura para la edificación a través del desempeño de un nuevo profesionista y profesional de la construcción, con un perfil educativo enfocado al desarrollo sustentable. La educación (ética, culturización, simbiosis) juega un papel fundamental para la construcción de nuevos enfoques en las propuestas de obras arquitectónicas.

Palabras claves: nueva cultura-gobernanza-simbiosis-participación social-co-evolución.

Abstract

The human being as a hegemonic species in nature differs from others by using the resources of the environment in order to solve their vital needs. Thus, it transits, in Co-evolution on a par with architecture, initiating this process of adaptation of its environment. This necessary duality is acquiring different nuances, to the extent that the irrational use of new products, as an effect of cutting-edge technologies, the exacerbated consumerism of marketing; unconsciously leads construction professionals to make indiscriminate use of them with the consequences of environmental damage (*civilizatory crisis*), by occupying spaces without planning, use analysis and soil vocation. The achievement of new parameters makes the creation of a new culture for building a priority, through the performance of a new professional and construction professional, with an educational profile focused on sustainable development. Education (ethics, acculturation, symbiosis) plays a fundamental role in the construction of new approaches in the proposals of architectural works. Keywords: new culture-governance-symbiosis-social participation-co-evolution

¹ Doctor en Gestión Educativa y Arquitecto, Docente Categoría C, jefe del Departamento de Investigación Educativa DIEZ en la Facultad del Hábitat, UASLP.

² Licenciado en Edificación y Administración de Obras, Maestro en Arquitectura. Docente Categoría C, Jefe del taller de tesis de la licenciatura en Edificación y Administración de Obras, en la Facultad del Hábitat, UASLP.

³ Arquitecto y Maestro en Ciencias del Hábitat, Docente Categoría C. Jefe del laboratorio del medio en la Facultad del Hábitat, UASLP.

Introducción. La arquitectura a lo largo de su historia, está sujeta a adecuaciones según las necesidades del ser humano, de tal modo que es un reflejo fiel de sus actividades. Es en este sentido, que comparte con el ser humano aciertos y errores durante su quehacer, por lo tanto, la arquitectura presenta problemas de deterioro ambiental, producto de este binomio y en la cual el arquitecto, respondiendo a las demandas, resuelve la problemática sólo de forma *técnica*, por otro lado, ha propiciado desbalance en la simbiosis con la natura, además de los efectos sociales en su entorno, como el rompimiento con el patrimonio tangible e intangible. Es en este escenario, que presenta una afectación ambiental, la cual denota el conocimiento parcializado del concepto de sustentabilidad, por lo que este proyecto de educación ambiental hacia la sustentabilidad procura generar una cultura responsable y comprometida (Leff, 2001) (Caride Gómez, 2001).

Así como es una necesidad del ser humano, poseer un hábitat que lo proteja, hoy día requiere además de una arquitectura, que resuelva el problema ambiental, producto del abuso de los materiales de la construcción, de tal forma que este proyecto de educación ambiental busca responder, a esta necesidad humana y en la que el arquitecto es el eje rector del mismo.

Se plantea desarrollar investigación- acción (Salazar, 1992) (Gehl, 2011) (Gonzalez Lobo, 2003) (Narváez Tijerina, 1998), para el diseño y mejora de estrategias de enseñanza aprendizaje en la licenciatura de Arquitectura, que conlleven a la mejora de la práctica profesional del arquitecto al elegir el material de la construcción pertinente. Al mismo tiempo, el diseño de estrategias de enseñanza aprendizaje hacia la mejora de la práctica profesional del arquitecto en su entorno, con el desarrollo propuesto de valores como:

Responsabilidad social del quehacer arquitectónico. En su entorno, desde la toma de conciencia, respondiendo a las necesidades sociales, a través de la innovación y con las propuestas constructivas, de tal modo como plantea (Leff, 2005) que se genere una nueva cultura en la construcción y en la que el eje central será la participación social. en donde la sociedad demanda espacios de decisión y participación directa en la gestión de sus proyectos vitales, la gobernanza propiamente dicha.

Transformación de la construcción tradicional con materiales pertinentes. Para que el sentido valorativo de las generaciones de arquitectos egresados, logren cambiar los esquemas actuales de la construcción, llegando a reglamentarse esta actividad del uso del material pertinente

Balance costo-beneficio con empresas proveedoras de la construcción. Para que el quehacer del profesional egresado, que solicita materiales de la construcción sean adecuados en esta época, transformando las necesidades de productos que las empresas de la construcción proveen, equilibrando y buscando consensos ante la nueva oferta-demanda.

Modelo pedagógico en la materia de taller de síntesis Arquitectura UASLP. Con actividades de enseñanza-aprendizaje en el que se contemple el uso de la tecnología digital e integrar el conocimiento de la sustentabilidad, generando ambientes de aprendizaje para el desarrollo de competencias, además de propiciar el trabajo colaborativo, el autoaprendizaje, donde el docente es facilitador y co-aprendiz.

El presente proyecto de educación ambiental, tiene como finalidad, reflexionar sobre el uso adecuado y pertinente de materiales de la construcción. En esencia no hay costo económico debido a que se pretende establecer en la licenciatura de arquitectura en la Facultad del Hábitat, perteneciente a la Universidad Autónoma de San Luís Potosí, y en la que los autores son docentes-alumnos.

Enfoque. El proyecto de educación ambiental está relacionado con el uso indiscriminado actual del material de la construcción en la arquitectura, pretende establecer lazos de transformación entre los seres humanos, en específico los arquitectos y la sociedad.

Para lograrlo es necesario promoverlo desde los espacios áulicos, en la Facultad del Hábitat, a través de la licenciatura de arquitectura, se pretende establecer un modelo pedagógico, de tal modo que los egresados desarrollen competencias de compromiso profesional en su quehacer, con el fin de transformar las relaciones con la sociedad de un uso irracional a uno racional de los materiales de la construcción.

Transformar las relaciones sociales a través de la participación social y como finalidad la simbiosis entre ambos, es el objetivo eje, de este proyecto de educación ambiental, para ello se requiere arquitectos con una visión de compromiso de aporte sustentable.

Desarrollo: El primer enfoque en el que está dirigido este proyecto de educación ambiental, (Caride Gómez , 2001). Como plantean (Gonzalez Dulzaides & Gutiérrez Pérez, 2005), retomando a (Guillén, 1998), *entender que si alguna dictadura debe existir en este siglo, esa es la dictadura Ambiental*, es en esencia trabajar con los alumnos de arquitectura de la Facultad del Hábitat UASLP, para posteriormente, con base a estrategias de enseñanza aprendizaje tender al compromiso con el medio ambiente, construir un modelo pedagógico, además de fortalecer el Plan de desarrollo de la Facultad del Hábitat (Universidad Autonoma de San Luis Potosi, 2014), donde las estrategias son:

“8.2 Asegurar que en la actualización de los planes y programas de estudio se incorporen temáticas comunitarias, regionales, globales y de responsabilidad social.”

“8.7 Incorporar y, consolidar la perspectiva de equidad de género, la sustentabilidad y medio ambiente, el respeto a los derechos humanos y las dimensiones multicultural e internacional.”

“12.1 Establecer programas y proyectos en toda la Facultad del Hábitat para incorporar la perspectiva ambiental y sustentabilidad en la formación de los alumnos, la investigación, el compromiso social de la institución y su desempeño”

“12.3 Capacitar a los profesores, las comisiones curriculares y los comités académicos para desarrollar capacidades para la incorporación de ambiente y sustentabilidad en el currículo, la investigación, la extensión y el desempeño de los espacios universitarios.”

“12.4 Involucrar a los alumnos de la facultad en temas relacionados con ambiente y sustentabilidad, a través de la docencia y la investigación; actividades con compromiso social, su comportamiento responsable en los espacios universitarios; con acciones como: cursos, talleres, problemas, proyectos, colaboraciones, servicio social, verano de la ciencia, inmersión a la ciencia, tesis, entre otros.”

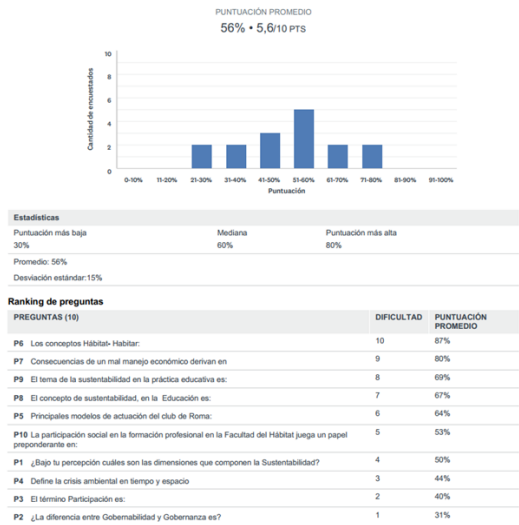
“12.6 Fortalecer la gestión ambiental y de sustentabilidad de los espacios de la facultad e involucrar a todos los actores: autoridades, líderes de la comunidad del hábitat, profesores, alumnos y empleados, con la coordinación transversal e integradora de la Agenda Ambiental.”

“13.3 Utilizar materiales y equipos que sean tecnológicamente amigables con el medio ambiente, además de promover entre la comunidad prácticas que coadyuven a ese fin.”

Si bien este proyecto tiene como objetivo desarrollar una nueva cultura en la elección de materiales en la construcción, por otro lado, también es una de las estrategias que están establecidas como prioridad en el Plan de Desarrollo (PLADES) de esta Facultad del Hábitat, principalmente la 13.3, donde establece: *promover prácticas que coadyuven a ello*. (Universidad Autonoma de San Luis Potosi, 2014).

Esta investigación se encuentra en una primera etapa de análisis y en proceso la aplicación de encuestas al cuerpo académico, que están involucrados en la línea medio ambiental de esta Facultad del Hábitat con los resultados siguientes hasta el momento:

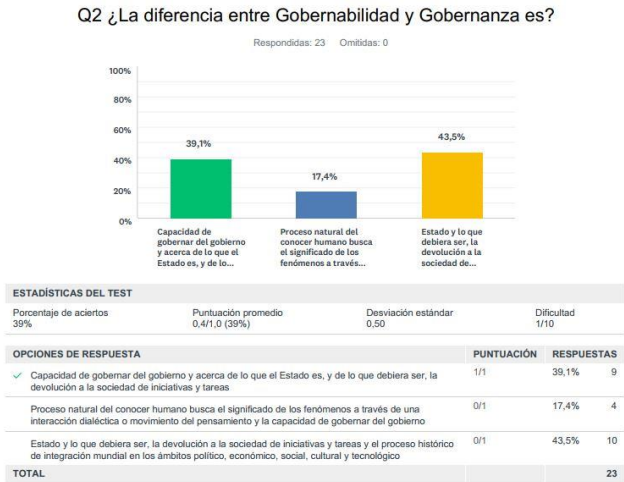
Gráfica 1 La sustentabilidad en la docencia FH



Resultados parciales de la encuesta en sustentabilidad, Departamento de Investigación Educativa DIEZ, Facultad del Hábitat, UASLP. Semestre enero junio 2018.

En la gráfica 1, de una muestra de 16 docentes, no pro-balística, demuestra un índice reprobatorio del 56 % de los encuestados hasta el momento, por lo que establece una falta de conocimiento de los conceptos básicos de sustentabilidad aplicada a prácticas áulicas.

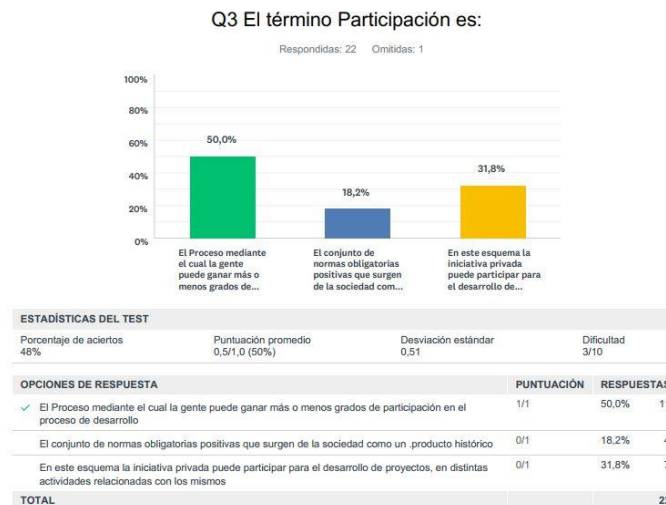
Gráfica 2 Diferencia entre Gobernabilidad Gobernanza



La diferencia en Gobernabilidad y Gobernanza en el conocimiento del docente FH. Departamento de Investigación Educativa DIEZ, Facultad del Hábitat, UASLP. Semestre enero junio 2018.

Para el caso de discrepar las diferencias entre la Gobernabilidad y Gobernanza, Grafica 2, el docente tiene un índice de reprobación del 31 %, por lo que, en este caso, el conocimiento es escaso y por consiguiente difícilmente es aplicado en estrategias didácticas que impacten en la formación de los estudiantes de Arquitectura. (Secretaria de Desarrollo Agrario Territorial y Urbano (SEDATU), 2017)

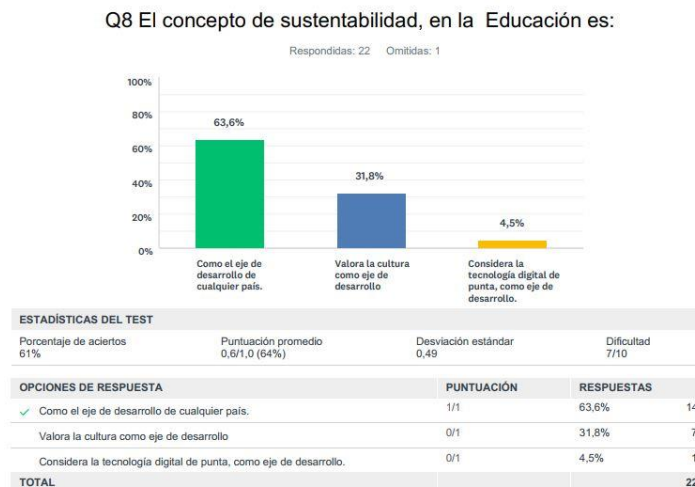
Gráfica 3 La Participación social



Integración del termino participación social en la docencia FH. Departamento de Investigación Educativa DIEZ, Facultad del Hábitat, UASLP. Semestre enero junio 2018.

El concepto de participación social, en los resultados de la encuesta, grafica 3, demuestra un índice reprobatorio del 38 %, por lo que es previsible que este conocimiento no se integra en las prácticas educativas del docente de la Facultad del Hábitat.

Gráfica 4 Importancia de la Sustentabilidad en la Educación Superior

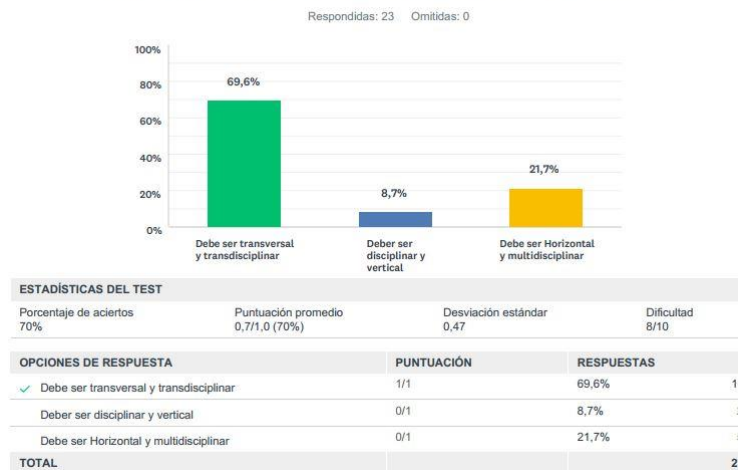


La importancia de la sustentabilidad en la Educación Superior, como eje de desarrollo. Departamento de Investigación Educativa DIEZ, Facultad del Hábitat, UASLP.

En la gráfica 4, el docente demuestra que conoce la importancia de la sustentabilidad en la formación de profesionales del Hábitat 66.7 %, como eje de desarrollo.

Gráfica 5 Sustentabilidad en la Práctica Educativa

Q9 El tema de la sustentabilidad en la práctica educativa es:



Transversalidad y transdisciplinar del conocimiento en sustentabilidad. Departamento de Investigación Educativa DIEZ, Facultad del Hábitat, UASLP. Semestre enero junio 2018.

Para el caso de la importancia del conocimiento en sustentabilidad de forma transversal y transdisciplinar, grafica 5, el docente conoce su valor 68.3%, sin embargo, aún existen docentes con un índice de reprobación al respecto 25 %.

Enfoques educativos y de educación ambiental: El tema “Sustentabilidad en la educación del Arquitecto” en la Facultad del Hábitat UASLP, es una reflexión de lo hecho hasta ahora, se observa que el conocimiento de sustentabilidad influye de manera importante en el currículum, así como en otras instituciones educativas, en la elaboración del plan de desarrollo urbano y en el reglamento de construcción del estado de San Luis Potosí.

Este proyecto de educación ambiental tiene como premisa el uso de las tecnologías digitales innovadoras y el conocimiento en las situaciones de aprendizaje propuestas para el desarrollo de competencias ambientales en los alumnos de Arquitectura de esta Facultad del Hábitat, elemento indispensable para el logro de compromisos, actitudes y valores de los alumnos.

Es necesario observar que en otras universidades se está trabajando en la clasificación de materiales de construcción sustentables, como apoyo a la arquitectura. La industria minera es un claro ejemplo de cómo el proceso de explotación de recursos naturales, para su posterior utilización en la construcción, por lo que existen estudios para la clasificación de materiales sustentable, ¿uno de ellos es el planteado por (Cardenas & Chaparro, 2004), *Industria minera de los materiales de construcción. Sustentabilidad en América del Sur*.

“Por siglos, la industria de la construcción ha jugado un papel fundamental como pivote para el desarrollo socio-económico de las naciones. Este papel varía desde proveer la infraestructura hasta la promoción de otros sectores de la economía. Así, la organización, eficiencia, capacidad y costo-efectividad de la industria de la construcción son factores de vital importancia si es que se espera que esta industria cumpla con su papel en el proceso del desarrollo sustentable de los países.”

Por su parte, Morillón (2011) plantea: “Mediante un continuo mejoramiento de la manera en que ubicamos, diseñamos, construimos, operamos y reacondicionamos los edificios, se puede elevar en forma considerable el bienestar del país.

En el tema de la sustentabilidad en la educación del arquitecto, hay investigaciones que permiten establecer criterios para la elección de materiales, pero se encuentra atrapada por diferentes circunstancias, pudiendo ser los intereses que tiene el mercado de materiales que no permite la implementación de una normativa constructiva, o como legislación de la producción de materiales sustentables para la construcción y/o en su defecto las instituciones educativas que por una lado hacen investigaciones al respecto pero no son permeadas en el aula. Lo anterior provoca que los docentes de arquitectura, continúen realizando su práctica educativa tradicional, solo conciencian al alumno, pero no hay un claro compromiso hacia el medio ambiente, como se demuestra con los resultados preliminares, (grafica 1).

A manera de ejemplo de lo comentado anteriormente, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, específicamente de la Facultad del Hábitat, desarrolla investigaciones que se encuentran todavía en proceso de conclusión, como la de Arista (2014) "Construcciones de tierra. Experimentación con aditivos naturales y sintéticos para edificar con arcilla". Así mismo, Aguillón (2012), "Arquitectura bioclimática y vivienda sustentable", también en el año 2010 presenta "Habitabilidad y Sustentabilidad de la Vivienda de Interés Social" en donde el interés del investigador se centra el análisis de ciclo de la vida de materiales para la vivienda, sin embargo, el conocimiento no se aplica hasta el momento en la praxis áulica. (Facultad del Hábitat, UASLP, 2018)

Los campos del conocimiento que intervienen, no solamente se refieren a los del ámbito profesional de la construcción, sino a conocimientos como la política, la económica, la social y cultural, en donde cada uno establece vínculos en el proceso de la industria de la construcción. De tal forma que la actividad del arquitecto egresado de la Facultad del Hábitat, debe desde su formación educativa desarrollar competencias relacionadas al compromiso hacia el medio ambiente.

Es en este sentido que se pretende a través de este proyecto de educación ambiental, desarrollar estrategias de enseñanza aprendizaje, para el logro de aprendizajes significativos, que se traduzcan en el compromiso del egresado de esta Facultad del Hábitat UASLP. Para lo cual uno de los aspectos principales del proyecto de educación ambiental, es partir del plan estratégico (pág. 59) menciona:

"..plan de la UASLP: educación de calidad, condiciones para la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo, ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos, promoción del deporte para fomentar una cultura de salud, impulso al desarrollo científico, tecnológico y la innovación como pilares para el progreso económico y social sustentable".

Desde este aspecto institucional, que tiene como meta el 2023, se pretende trabajar desde la Facultad del Hábitat, para corresponder con lo planificado por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

"En la UASLP, una de las fortalezas ha sido la inclusión de la formación ambiental desde la transversalidad del currículo. Dentro de las estrategias de enseñanza es posible evidenciar la combinación del conocimiento científico hacia un modelo que permita comprender la problemática ambiental en sus múltiples dimensiones." (Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2014, pág. 35)

Metodología: El presente proyecto de educación ambiental, está dirigido a estudiantes de la carrera de Arquitectura de la Facultad del Hábitat UASLP.

"La historia reciente en nuestro país y en el mundo nos sugiere un replanteamiento sobre las concepciones del desarrollo que vincula a la actividad humana con su entorno. Desde finales del siglo XX y transcurrida ya la primera década del siglo XXI, nuestras sociedades han atestiguado hechos que manifiestan la creciente necesidad de adaptar los paradigmas sobre los cuales es pensado el desarrollo basado en la economía de explotación de los recursos naturales. Aunado a ello, la constante ampliación de la base de conocimiento sobre el humano y el entorno, permite comprender el impacto que esta relación tiene con la disponibilidad de recursos que comprometen la subsistencia" (Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2013, pág. 5).

Establecer desde el ámbito académico un puente enlace con las investigaciones que hay respecto a la problemática del medio ambiente y la industria de la construcción, lo anterior, con la práctica educativa, para que los alumnos construyan desde su formación una costumbre de trabajo relacionado con la selección y uso racional de materiales adecuados y pertinentes, en cada uno de sus proyectos arquitectónicos y que a la postre esta costumbre, se convierta en arquitectura armónica. De tal forma que el arquitecto, al establecer una cultura de respeto hacia el medio ambiente y no solo de un ser consciente, sino que se comprometa practicándolo en cada una de sus obras arquitectónicas, para insertarse socialmente en la transformación de su entorno urbano, trabajar de manera multidisciplinaria con otras áreas del conocimiento en beneficio de este. La población se verá beneficiada, porque con el quehacer arquitectónico mejora la vida urbana de sus integrantes, como plantea (Gehl, 2011), *mejor espacio público, mayor vida pública; Mayor espacio urbano, mayor vida urbana; Más camino, mas tráfico menos calles, menos tráfico*. Desarrollando obras con el uso racional y adecuado de los materiales en beneficio del medio ambiente local y como modelo a seguir de manera global. Grafica 6.

El proceso del diseño arquitectónico, se desarrolla desde el análisis del problema a resolver, programa de áreas necesarias, conceptualización, hipótesis formal, anteproyecto y proyecto ejecutivo. Los métodos van en función del problema a resolver y en el cual el análisis del sitio, (Bazant J., 1984) podrá establecer a través del conflicto desequilibrio cognitivo, relacionado a los materiales adecuados para cada proyecto en particular según sea el caso. Un elemento de aporte didáctico, será a través de las visitas de obra, en donde prevalezca el uso racional de material de la construcción, comparado con uno tradicional, de tal forma que vinculen la teoría con la práctica.

Así mismo establecer diálogos continuos durante el proceso del diseño arquitectónico y en donde el debate se observe el medio ambiente como compromiso sostenible. Promover conferenciantes del área profesional con un enfoque de aporte a la sostenibilidad, de corte nacional e internacional, con el propósito de establecer un dialogo entre la realidad y la teoría, de tal forma que los alumnos integren conocimientos en base al debate de ideas entre todos los participantes.

Otro aspecto a promover, es acercar a estos espacios áulicos, a proveedores de materiales de la construcción, que aporten sus productos a la mejora del medio ambiente, de tal forma que se realice un debate sobre la pertinencia de su producto en relación a la construcción, para que los alumnos desarrollen el sentido de responsabilidad al momento de la selección de un material de construcción. Por último, acercar a la Facultad del Hábitat, a las autoridades relacionadas a la normatividad que existe hoy en día en San Luis Potosí, respecto a la construcción, para que, a través de una conferencia o talleres, entablar debates sobre cómo se construye actualmente en esta ciudad, y cuál es la responsabilidad por un lado de las autoridades y por otro del profesional de la arquitectura, en el aporte que cada uno de los actores debe tener a la sociedad

Resultados. Si bien este proyecto, se encuentra en proceso del diseño de estrategias didácticas y su aplicación, los resultados que arrojó la primera etapa muestran una falta de conocimientos en temas de sustentabilidad en el caso de docente de la Facultad del Hábitat, de tal modo que pareciera ser que los conocimientos transversales no están presentes en las actividades educativas, por consiguiente el egresado de esta Facultad para el caso de arquitectura, presenta vacíos importantes de conocimientos en temas de sustentabilidad.

Por otro lado, no se conocen iniciativas hasta el momento, por parte de las autoridades institucionales, salvo las que están plasmadas en el PLADES 2014-2023, derivándose en el poco compromiso del docente de esta Facultad del Hábitat, hacia el conocimiento de la sustentabilidad en la práctica educativa propia.

Se puede aseverar que existe en el plan de desarrollo de esta Facultad del Hábitat la iniciativa para la integración del conocimiento en el tema de sustentabilidad y de la participación social en el saber ser del profesional de la arquitectura, sin embargo, a pesar de ello no existen iniciativas de los cuerpos académicos, tampoco de los investigadores por diseñar estrategias educativas para el logro de ello, tampoco se vislumbran estrategias de formación y capacitación docente en esta área.

Por tanto, esta investigación en proceso, contempla el diseño de estrategias didácticas en el taller de síntesis de arquitectura, para que sea modelo pedagógico a replicar en esta Facultad, así mismo ofrecer cursos de capacitación docente en temas de sustentabilidad, con la finalidad de mejorar la comprensión de esta dimensión y que se vea reflejada en su práctica educativa.

El concepto de la sustentabilidad en La construcción, abarca no sólo la adecuada elección de materiales y procesos constructivos, si no que se refiere también al entorno urbano y al desarrollo del mismo. Se basa en la adecuada gestión y reutilización de los recursos naturales, la conservación de la energía. Habla de planificación y comportamiento social, hábitos de conducta y cambios en el uso de los edificios con el objeto de incrementar su vida útil (Miñan Arenas , 2011-2012).

Discusión. Ciertamente este proyecto de Educación del Arquitecto en la Facultad del Hábitat, UASLP, en relación al concepto de sustentabilidad, no está concluido, sin embargo, los resultados hasta el momento permiten poner a discusión conceptos fundamentales, que desde el cuerpo académico se debe integrar como conocimientos que todo actor académico de esta Universidad Autónoma de San Luis Potosí, deberá manifestar en toda practica educativa.

¿Hacia una arquitectura sostenible? ¿Hasta dónde es posible amalgamar, discursiva y prácticamente, los elementos de sustentabilidad a la arquitectura con los atributos en el desarrollo sustentable? ¿La arquitectura está condenada a ser sustituida tecnológicamente a ultranza por la “arquitectura moderna”? ¿La síntesis que está dándose en la práctica constructiva, que combina materiales tradicionales con “modernos”, rescata la racionalidad sustentable que subyace a la arquitectura tradicional?

Ante tales interrogantes se vuelve necesario retomar la definición que nos ofrece (Edwards, 2004), “el Desarrollo Sostenible ha dado lugar a una serie de subdefiniciones que a las necesidades particulares de cada sector”, y, continúa; “Un buen ejemplo es la que utiliza el estudio de la arquitectura Norman Foster and Partners, que define la arquitectura sostenible como la creación de edificios que sean eficientes en cuanto al consumo de energía, saludables, cómodos, flexibles en el uso y diseñados para tener una larga vida útil.” (Edwards, 2004).

Por otro lado, el mismo autor menciona la definición de Building Services Research and Information Association (Asociación para la Información e Investigación sobre las Instalaciones de los Edificios, BSRIA), define la construcción sostenible como: “La creación y gestión de edificios saludables basados en principios ecológicos y en el uso eficiente de los recursos”. Estas definiciones muestran el valor de acuñar términos de referencia para ámbitos específicos desde la construcción a las instalaciones, pasando por los niveles de desarrollo. (Edwards, 2004).

Sin ánimo de cerrar la discusión o proponer “soluciones definitivas”, consideramos que la síntesis que está en curso sólo parcialmente rescata los elementos de sustentabilidad de la arquitectura. Si bien la adopción de elementos modernos habrá de continuar –se justifica, en la mayoría de los casos, como signo de status de la población emigrante-, las posibilidades de permanencia del diseño participativo comunitario y por ende de la arquitectura dependen fundamentalmente de la suerte que corra la arquitectura mesoamericana porque, las formas de construir son sólo una parte de la cosmovisión de estas culturas. De ahí que, como una parte de estas culturas, dependerá de la fortaleza o debilidad de la cultura de estos resilientes grupos potosinos.

En este sentido, esta investigación permitirá el debate en el aula, generando arquitectos con una nueva cultura sustentable, tomado decisiones adecuadas en el uso de materiales de la construcción.

Conclusiones. En concordia con (Chanfón, 1998) “El término patrimonio en su sentido legal para designar el conjunto de bienes que una persona física o moral recibe de sus antepasados, se encuentra ya en el Derecho Romano. Pero el concepto de Patrimonio Cultural apareció como lógica consecuencia, cuando las ciencias sociales definieron la cultura como elemento esencial de identificación, indivisible e inalienable, que el grupo social hereda de sus antepasados con la obligación de conservarlo y acrecentarlo para transmitirlo a las siguientes generaciones.”

La educación por tanto no se gesta solamente en espacios áulicos, también se inculca desde el seno de la familia a lo largo de nuestra historia como mencionan (Benítez Gómez & Lárraga Lara, 2011) “de modo que una sociedad humana queda identificada a través de todos sus rasgos característicos durante un período histórico determinado y en un lugar geográfico definido, aspecto este último que impacta particularmente en la transmisión cultural de los rasgos fenomenológicos de la población y pautas etnometodológicas.” Materiales de unos ecosistemas a otros.

Siguiendo a (Rivera Espinoza, Lárraga Lara, & Benítez Gómez, 2016) “Todo lo creado por el hombre es patrimonio cultural de la humanidad, y su vida cotidiana se constituye en proceso de creación cultural, debiendo ser compatible con la naturaleza. De aquí, que considerar que la cultura sea de mayor rango que Natura, sea plantear una posición etnocentrista y conducir a la devastación de la Humanidad misma.”

Retomando a Bonfil (2001) citado por: (Rivera Espinoza, Lárraga Lara, & Bénitez Gómez, 2016) “la cultura abarca elementos muy diversos: incluye objetos y bienes materiales que ese sistema social organizado denominado pueblo considera suyos: territorio y los recursos naturales que contiene, las habitaciones, los espacios públicos, las instalaciones productivas y ceremoniales, los sitios sagrados, el lugar donde están enterrados nuestros muertos, los instrumentos de trabajo y los objetos que enmarcan y hacen posible la vida cotidiana; en fin, todo el repertorio material que ha sido inventado o adoptado al paso del tiempo y que consideramos nuestro- de nosotros-los mayas, los tarahumaras, los mixes, los nahuas”. Consideramos la cultura como expresión del trabajo creador de la humanidad en su convivencialidad; y en el desarrollo de ésta surgen tecnologías que son parte vital en el largo recorrido de la humanidad creadora en la creación de capital material y cultural.

Cuando se menciona la etapa inicial de las condiciones en las cuales surgen las tecnologías tradicionales, es necesario referirnos al proceso inventivo que se expresa como necesidad de transformación de la realidad, aquí es donde encontramos elementos de inventiva y de conocimiento tecnológico, entendido como patrimonio intangible que se difunde en el propio ámbito de la creación, que puede ser la empresa, el taller, la universidad, en fin, el lugar propicio para ser expresado en materialidad. En México existe una enorme diversidad cultural, diversidad de climas y de formas constructivas del hábitat que incentivan diversos procesos de edificación donde estudios específicos de esta disciplina –arquitectura- necesarios, y que presenten las características conceptuales y materiales de diseño, los materiales disponibles y las condiciones bajo las cuales se puede habitar en un espacio construido ex profeso. El conocimiento de las tecnologías constructivas que se han alcanzado hace necesario hablar de los espacios donde se encuentran –urbano-rural. (Rivera Espinoza, Lárraga Lara, & Bénitez Gómez, 2016), (Foladori, 2006)

Las cosas se integran al mundo social, constituyendo su vida social en la convivencia de las personas teniendo asimismo su biografía particular, Una biografía de las cosas desde una perspectiva antropológica como elementos culturales, artefactos y bienes que cumplen una función. Constituyéndose originalmente en un valor de uso.¹⁰ En arquitectura interesa la casa y su historia para ser edificada. Las cosas se integran al mundo social, constituyendo su vida social en la convivencia de las personas teniendo asimismo su biografía particular, Una biografía de las cosas desde una perspectiva antropológica como elementos culturales, artefactos y bienes que cumplen una función. Constituyéndose originalmente en un valor de uso. En arquitectura interesa la casa y su historia para ser edificada.

“.....la idea de una Educación Ambiental que no se reduce a educar para "conservar la Naturaleza", "concienciar personas" o "cambiar conductas". Su tarea es más profunda y comprometida: educar para cambiar la sociedad...” (Caride Gómez , 2001)

Bibliografía

- Bazant J., J. (1984). *MANUAL DE CRITERIOS DE DISEÑO URBANO*. México: Trillas .
- Benítez Gómez, V. F., & Lárraga Lara, R. (2011). *Procesos Evolutivos de Transmision Cultural en el mantenimiento de la autoconstruccion de la vivienda en el ambito rural*. Tampico, Tamps, México: VI Catedra Nacional de Arquitectura, Carlos Chanfon Olmos.||
- Cardenas, M., & Chaparro, E. (2004). <http://archivo.cepal.org>, Naciones Unidas. *division recursos naturales e infraestructura* . Obtenido de Industria minera de los materiales de construcción. Su sustentabilidad en América del Sur: <http://archivo.cepal.org/pdfs/2004/S049694.pdf>
- Caride Gómez , J. A. (Octubre de 2001). <http://www.mapama.gob.es>, *gobierno de españa*. Obtenido de LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL DESARROLLO HUMANO: HORIZONTES PARA LA SUSTENTABILIDAD ECOLÓGICA Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL: http://www.mapama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2001-10caride_tcm7-141789.pdf
- Chanfón, C. (1998). *Cultura, Patrimonio, Identidad. Capítulos I, II de fundamentos teóricos de la restauracion*. México, DF: UNAM.
- Delgado Castillo, C., & Velzaquez Flores, G. (octubre de 2012). *cmic.org, universidad iberoamericana, departamento de arquitectura*. Recuperado el 23 de octubre de 2014, de materiales de construccion sustentables en mexico, politicas publicas y desempeño ambiental: http://www.cmic.org/comisiones/sectoriales/medioambiente/noticias_principales/greensolutions/green%20solutions%202012/institucionesacademicas/materiales%20construccion%20sustentable.pdf
- Edwards, B. (2004). *Guía Básica de la sostenibilidad*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Facultad del Hábitat, UASLP. (12 de marzo de 2018). *Espacio Virtual para la Colaboración y el aprendizaje de la UASLP*. Obtenido de INNOBitat: <http://evirtual.uaslp.mx/Habitat/innobitat01/Lists/Proyectos0214/Proyectos14a.aspx>
- Foladori, G. (2006). 23ª Semana del Hábitat. Diseño, sustentabilidad y diversidad regional. . *Sustentabilidad, un desafío social mas que técnico*. San Luis Potosi, S.L.P.
- Gehl, J. (2011). *LIFE BETWEEN BULIDINGS.Using public spaces*. Washington, USA: Island Press.
- Gonzalez Dulzaides, A., & Gutiérrez Pérez, J. (2005). AMBIENTALIZAR LA UNIVERSIDAD: un reto institucional para el aseguirmaiento de la calidad en los ambitos curriculares y de la gestión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7.
- Gonzalez Lobo, C. (2003). *VIVIENDA Y CIUDAD POSIBLES*. Colombia: Escala.
- Leff, E. (2001). *SABER AMBIENTAL. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México : Tercera Edición.
- Leff, E. (2005). *ECOLOGIA Y CAPITAL.Racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable* . México: sexta edicion, siglo XXI.
- Miñan Arenas , M. (2011-2012). <https://riunet.upv.es>, *Università Politecnica delle Marche*. Obtenido de Materiales sostenibles en la edificación. Residuos de Construcción y Demolición, hormigón reciclado.: <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17708/TEI-Materiales%20sostenibles%20en%20la%20edificaci%C3%B3n.%20Residuos%20de%20C.pdf?sequence=1>
- Morillón G., D. (01 de diciembre de 2011). academiadeingenieriademexico.mx,. Recuperado el 27 de noviembre de 2014, de Edificación Sustentable en México: Retos y Oportunidades: http://academiadeingenieriademexico.mx/archivos/ingresos/morillon/trabajo_final.pdf
- Narváez Tijerina, A. B. (1998). *Creando un nuevo munod*. Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nuevo Leon .
- Rivera Espinoza, R., Lárraga Lara, R., & Bénitez Gómez, V. F. (2016). *Filosfia de la ciencia de la sustentabilidad en la transformacion de comunidades hacia el desarrollo local: conceptos, contextos y casos de estudio, volumen I*. San Luis Potosi, S.L.P., México: UASLP.
- Salazar, M. (1992). *La investigacion accion participativa: inicios y desarrollos*. España: Popular.
- Secretaría de Desarrollo Agrario Territorial y Urbano (SEDATU). (2017). *Diplomado en desarrollo regional, Módulo IV Planeación y gestión del desarrollo (segunda parte)*. México: UNAM.

- Universidad Autónoma de San Luis Potosí. (2013). *habitat.uaslp.mx, Facultad del Habitat*. Recuperado el 23 de octubre de 2014, de PROPUESTA REESTRUCTURACIÓN CURRICULAR 2013, Licenciatura en Arquitectura : <http://habitat.uaslp.mx/academica/ofertaeducativa/Arquitectura/Documents/2013/propuesta.curricular.ARQ.pdf>
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí, P. (2014). *http://habitat.uaslp.mx*,. Obtenido de Plan de Desarrollo 2014-2023: <http://habitat.uaslp.mx/Documents/Institucional/plades.habitat.pdf>
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí, PIDE. (2013). *www.uaslp.mx*. Recuperado el diciembre de 12 de 2014, de Plan Institucional de desarrollo PIDE 2013-2023 UASLP: <http://www.uaslp.mx/Spanish/PublishingImages/Avisos/2014/PIDE%202013.pdf>
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí. UASLP. (2016). *http://www.uaslp.mx*. Obtenido de Modelo Educativo: <http://www.uaslp.mx/formaci%C3%B3n-universitaria/modelo-educativo>

CUANDO LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA ES UNA COSA DE VIERNES

Inés Sánchez Díaz-Marta
Universidad de Santiago de
Compostela
inesanchezdiazmarta@gmail.com

Resumen: Esta investigación se centra en la continua lucha de la expresión artística por abrirse camino entre las asignaturas consideradas “indispensables” en el currículum escolar actual. En este caso se analizará la situación de aprendizaje de un grupo de niños de infantil del colegio Poppleton Road en York, Reino Unido. Se centrará en la importancia y la necesidad de igualar la cantidad de tiempo invertido en las asignaturas teóricas con las asignaturas prácticas, y se valorará la riqueza de la educación artística para cubrir distintas lagunas de aprendizaje (incluyendo el aprendizaje social y el desarrollo de la autoestima), causadas mayormente por una educación en la que prepondera la teoría.

Abstract: This research is based on the continuous struggle of artistic expression to break through the main subjects, those considered “essential” in the current school curriculum. In this case, the main focus will be the analysis of the learning path of a group of children in Early Years in Poppleton Road School in York, United Kingdom. Furthermore, the importance and necessity of balancing the time invested in practical and theoretical activities will be explained. A positive argument will be presented in favour of the richness of artistic education to cover gaps in this learning path (such as social learning and self-esteem education), usually caused by an excessively theoretical curriculum.

Palabras clave: educación artística- expresión artística- educación infantil- práctica- aprendizaje multidisciplinar.

Key words: artistic education- artistic expression- early years education- practice- multidisciplinary learning.

1.LA RUTINA DE LOS ALUMNOS DE POPPLETON

El horario de los alumnos de infantil en el Reino Unido es ligeramente diferente al horario general de educación infantil en España. Teniendo en cuenta que los niños y niñas no vuelven a casa para comer, sino que cumplen una jornada continua, con una hora de descanso para la comida, la mayoría de los alumnos británicos tiene la suerte de contar con recreos más frecuentes. En el caso de los alumnos de infantil, sus recreos son 'guiados'. Es decir, el tiempo libre del que disponen no es exactamente 'tiempo libre' como tal. Las clases se convierten en cuatro diferenciadas 'áreas de juego' durante una hora y media por la mañana y 45 minutos por la tarde. Dichas áreas disponen de distintos juguetes y actividades didácticas para que los niños y niñas jueguen dentro de las aulas o fuera en el patio, siempre bajo la dirección de un adulto. Es fantástico que los colegios dispongan de tanto material y personal para poder asistir dichas zonas además de poder cubrir las necesidades individuales de cada alumno. ¿Que quizás alguno de ellos precisa de un poco de refuerzo en su escritura? ¿O alomejor ha de practicar su lectura? Esto no es un problema. El 'tiempo libre' se convierte en tiempo de refuerzo en pocos segundos. Y es cierto que no a todos les toca 'no jugar' cada de vez que han de ir a sus correspondientes áreas, pero sí es cierto que aquellos a los que les cuesta un poquito más tienden a ser los que dedican más tiempo al refuerzo y menos al de juego.

Estas áreas de juego varían en cuanto a actividades. Los alumnos disponen de material relacionado con matemáticas, lengua, escritura, lectura, expresión artística, construcción y solución de problemas. Cuando llega el momento de escoger en qué área desean jugar cada uno, muchos de ellos siempre eligen la misma zona. La profesora les anima a escoger un sitio distinto y probar nuevas actividades pero los alumnos tienen la libertad de cambiar de zona cuando les plazca, por lo que siempre suelen acabar en el mismo lugar.

Pensándolo desde la parte de "juego libre" es cierto que existen beneficios para los alumnos cuando invierten cierto tiempo del día en desconectar de las lecciones teóricas. Pero lo cierto es que esta no es la intención completa por parte del colegio y sus exigencias, sino que trabajan con la pretensión de que los alumnos se distraigan pero de forma constructiva. Lo que sí ha de tenerse en cuenta es que esta intención constructiva no sólo ha de incluir el refuerzo de la importancia de las matemáticas o la gramática, ni tampoco debe de darse por hecho que los alumnos escogerán una actividad que incluya la expresión artística sin necesidad de invitación, sino que el arte ha de inculcarse e incluirse en el currículum educativo de forma permanente y no esporádica o dependiente del azar.

En este caso me centraré en la importancia dedicada a la expresión artística durante esta primera etapa de formación educativa, y de cómo el aumento del valor

otorgado a dicha actividad puede mejorar la dedicación, atención y el rendimiento del alumnado, además de sus habilidades sociales y su autoestima.

1.1. La expresión artística ha de ir acompañada de expresión escrita

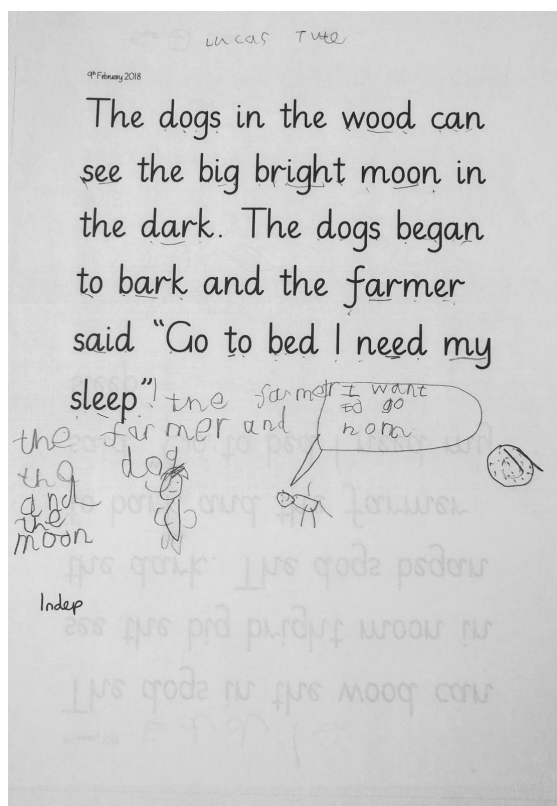
Como cada día, hoy toca lectura y practicar la escritura. Para los alumnos de infantil del colegio de Poppleton Road en York, Reino Unido, esto es una actividad rutinaria. Una temática semanal que se transcribe en la práctica de oraciones cortas con sus mayúsculas al principio y sus puntos finales al terminar. La buena fónica y las palabras difíciles siempre suman puntos. La prisa y presión sobre los alumnos de cuatro y cinco años por terminar su trabajo es tal que es inevitable que algunos de ellos se queden atrás. Pero no hay necesidad de preocuparse. Aquellos que no puedan seguir el ritmo utilizarán parte de su “tiempo de juego y dibujo” para terminar su trabajo y repasar su gramática. El resto de la semana, dibujar sólo se hace libremente durante el tiempo dedicado a “áreas de juego” y siempre se anima al niño o niña a complementar su dibujo o creación de distintos materiales con algún tipo de escritura, ya que sólo lo expresado artísticamente no resulta suficiente. De hecho los alumnos de infantil sólo consiguen “recompensas” si escriben una oración o un pequeño texto durante los períodos de juego, pero nunca reciben dichos premios por crear “una obra de arte fantástica”.

Por un lado, la multidisciplinariedad que predica esta estrategia educativa es positiva, ya que unir arte y gramática o literatura es una forma de hacer que los alumnos valoren y practiquen sus habilidades en varias direcciones, pero irremediablemente la importancia que se le atribuye a la expresión escrita eclipsa a aquella atribuida a la artística, quedando esta en un segundo plano y convirtiéndose en un aprendizaje teórico y unidireccional.

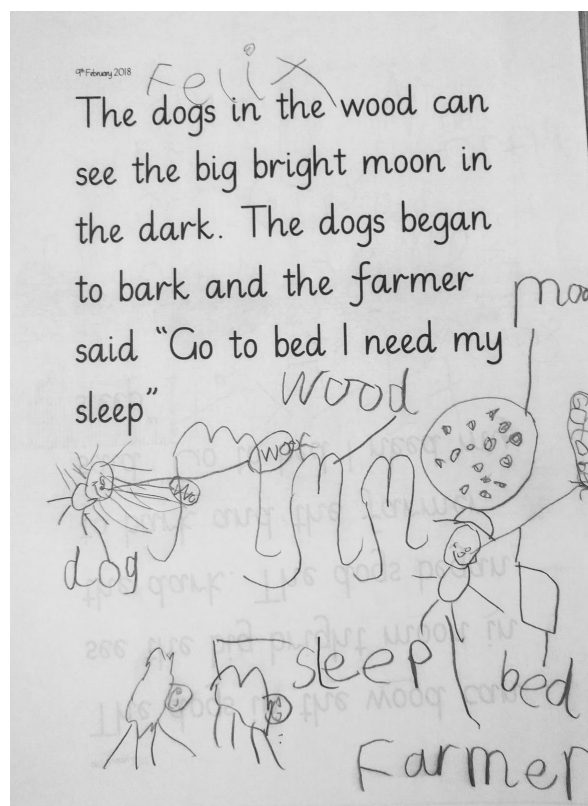
De esta forma, se minusvalora la expresión artística inmediatamente, considerándola incompleta o insuficiente si no se complementa con algún tipo de expresión escrita, desvalorizando el propio trabajo artístico del alumno y creando una actitud negativa hacia sus aptitudes artísticas.

1.2. Los viernes que sean “ligeros”

Pero hoy es viernes, y hoy además de escribir la actividad requiere dibujar. La profesora reparte unas fichas con la siguiente oración en negrita: *Los perros en el bosque observan la luna grande y brillante en la oscuridad. Los perros en el bosque empezaron a ladrar y el granjero dijo “¡Iros a la cama que yo tengo que dormir”*. Los alumnos deben leer la oración correctamente y finalmente ilustrarla. En este caso, pequeñas oraciones explicativas en sus dibujos no son un requisito que conlleva a recibir una recompensa, pero la mayoría niños y niñas no pueden evitar ponerle “etiquetas” a cada elemento de su ilustración.



1.



2.

Figuras 1 y 2. Dos ejemplos de ilustraciones del mencionado párrafo realizadas por los alumnos de infantil del colegio Poppleton Road en York, Reino Unido. Se observa cómo ambos alumnos se han decantado por explicar con contenido escrito sus dibujos.

El dibujo libre ya no es una opción, si no que se explican con escritura por si acaso el trabajo no es válido, o por si "la profe no lo entiende". Es como si los alumnos no se atreviesen a tomarse la libertad de tener sus propias ideas, algo que resulta casi impensable para un grupo de alumnos de 4 y 5 años. Pocos son aquellos que se limitan a un bocadillo con un simple *guau guau*, o desafían las normas y se atreven a plasmar únicamente una representación visual en el papel. Queda así pautado en sus dibujos que marcar demasiadas pautas puede crear una carencia de confianza en uno mismo.

Por otro lado, una lección más que aquí estamos dejando atrás es el hecho de que la expresión artística es una expresión completa en sí. No precisa de explicaciones escritas y puedes utilizarla como un lenguaje. No sólo eso, sino que es un lenguaje extremadamente personal. Además de desvalorizar su intención, se pierde esa conexión entre alumno y profesor en la que el docente interpreta y comienza a conocer al alumno de una forma más, y no sólo por su comportamiento en clase o su expresión escrita. Mediante un sólo dibujo se pueden comprender infinitas características del alumno a las que quizás nunca se tendrá acceso si no es

mediante la expresión artística. Podemos llegar a saber si es meticuloso, si es atrevido, si le gustan ciertos trazos y por qué recurre a ellos, si tiene ideas únicas, etc. Una infinidad de atributos que quizás no se muestren con otro tipo de expresión, ya que el arte no precisa de una pauta.

En resumen, al imponer una actividad en la que la expresión escrita se valora erróneamente por encima de la expresión artística, no sólo se inculca una actitud vaga de cara al empeño que ha de dedicarse en este caso al dibujo, si no que también se muestra al arte como una “actividad ligera” y poco relevante, en vez de como una pieza esencial en el puzzle de la enseñanza actual.

2.¿ES LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA REALMENTE TAN IMPORTANTE EN LA EDUCACIÓN ACTUAL?

Esta pregunta sólo se puede responder con un claro y rotundo sí. En un siglo en el que nos atormentan con imágenes y aprendemos continuamente mediante lo visual, no es realista dejar la expresión artística a un lado. El educador y autor Sir Ken Robinson en su libro *The Arts in Schools* (1982: 10) menciona que lo que las nuevas generaciones precisan es de una educación variada, que integre el conocimiento y las habilidades prácticas como parte del desarrollo personal. Hoy en día, en un mundo en el que las máquinas nos están reemplazando rápidamente y existen cada vez más objetos que piensan por nosotros, no sólo precisamos conocer lo que nos enseñan, si no que también debemos entendernos a nosotros mismos y saber qué camino deseamos seguir. Y qué mejor herramienta para ello que las artes. En este mismo libro, Sir Ken Robinson realiza un lista de las contribuciones vitales por parte del arte para la educación de la juventud, y las divide en seis áreas:

- *Desarrollo de una variedad completa de inteligencia humana*; debido a que la *racionalidad humana se diferencia en distintos modos de entendimiento*.
- *Desarrollo para habilitar el pensamiento y la acción creativa*; ya que precisamos de *una sociedad que sea capaz y adaptable*.
- *La educación sensible y del sentimiento*; debido a que las artes proporcionan un *medio disciplinado y natural de expresión*.
- *El explorar los valores*; los valores y los sentimientos están inevitablemente conectados (...) Los artistas están característicamente interesados en la evaluación y la reevaluación del mundo que nos rodea.
- *El entender el cambio cultural y las diferencias*: y aquí el autor apunta que *las artes son importantes* en dos direcciones. En primer lugar porque *las artes implican la observación, el análisis y la evaluación de la experiencia personal y social*. Y en segundo lugar por el *producto artístico- obras teatrales, pinturas, literatura, música, danza, escultura y demás*. Todos ellos son partes esenciales de nuestra cultura social que los niños deben experimentar e intentar comprender.

- Y finalmente, *el desarrollo físico y perceptual*; actualmente las nuevas generaciones han de *tener ideas* y saber ponerlas en práctica. (Robinson, K. 1982: 10-12)

Es así que la expresión artística resulta una pieza fundamental en el desarrollo educativo, no sólo durante las etapas más importantes del aprendizaje, sino que también lo es durante la vida. Elliot Eisner, profesor de arte y educación, en su libro *El arte y la creación de la mente* (2011: 53) menciona una cita de Viktor Lowenfeld que resumen muy bien esta teoría:

“ (...) El niño que ha desarrollado libertad y flexibilidad de expresión se podrá enfrentar a nuevas situaciones sin problemas. Mediante sus métodos flexibles para expresar sus ideas, no sólo se enfrentará adecuadamente a nuevas situaciones, sino que también se adaptará fácilmente a ellas. El niño inhibido y limitado, acostumbrado a imitar más que a expresarse de una manera creativa, preferirá avanzar siguiendo las pautas establecidas. No será capaz de adaptarse con rapidez a nuevas situaciones y tratará de ejercer presión sobre los demás por considerar que es la manera más fácil de salir adelante”.

Lo que ocurre en Poppleton Road es precisamente esto que explica Lowenfeld. La carencia de expresión artística libre y el hecho de no crear sesiones obligatorias únicamente de expresión artística propuestas por un docente (al igual que existen las de matemáticas o gramática), crea en la escuela un grupo de alumnos de infantil en una lucha continua por intentar conseguir un pensamiento fuera de los marcos establecidos. Rara es la vez que no se escucha a algún docente mencionar las carencias de ciertos alumnos en cuanto a sus habilidades de emprendimiento social y de resolución de problemas; o simplemente sus fallidos esfuerzos por comprender una simple historia de un cuento.

Sin duda, el cultivo de la imaginación es esencial durante los primeros años de aprendizaje. Citando a Eisner en su discurso acerca de la imaginación, el autor asegura que *“(...) A diferencia de las ciencias, donde la imaginación también tiene una importancia fundamental, en las artes hay una tradición que no obliga al artista a “decir las cosas como son” (...) pueden decir las cosas como quieren que sean. (...) Lo irónico es que el engrandecimiento de la vida por medio de las artes es una poderosa manera de ver lo real. Al hacer las cosas más exuberantes o al recontextualizarlas, la realidad, sea lo que sea, se hace más vívida”* (2004: 111-112)

Es por ello que la práctica habitual de actividades que refuercen la imaginación ayuda a los alumnos a despertar su mirada, a observar desde distintas perspectivas y a entender que no precisamos de aclaraciones escritas en nuestros dibujos, ya que no sólo existe una única forma de ver el mundo.

Bibliografía

Eisner, E. (2004). "El arte y la creación de la mente". Paidós. Barcelona.

Robinson, K. (1982) "The Arts in Schools". Calouste Gulbenkian Foundation. London.

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN PARA INTRODUCIR VALORES AMBIENTALES EN LA SOCIEDAD

Soraya María Ruiz-Peñalver

Departamento de Economía General, Universidad de Cádiz
Miembro del Instituto de Desarrollo Regional, Universidad de
Granada soraya.ruiz@uca.es

Laura Porcel-Rodríguez

Departamento de Geografía Humana, Universidad de Granada
Miembro del Instituto de Desarrollo Regional, Universidad de
Granada lporcel@ugr.es

Ana Isabel Ruiz-Peñalver

CEIP Francisco de Velasco
anabelrupe@gmail.com

RESUMEN

Desde mediados del siglo XX la sociedad se ha ido concienciando cada vez más de lo perjudicial que resulta la actividad antrópica en el entorno natural. La extracción de recursos, la generación de residuos, la pérdida de flora y fauna o el calentamiento global, son sólo algunos de los problemas ambientales a los que se enfrenta la humanidad. Desde entonces, no han sido pocas las iniciativas desarrolladas para minimizar el impacto ambiental, sin embargo, hay que seguir avanzando en este sentido, para que, entre todos, podamos frenar esta tendencia. Es por ello por lo que la educación es la clave para generar un cambio en la sociedad capaz de cambiar esta tendencia a través de pedagogías que proporcionen conocimientos y valores para propiciar el cuidado del medio ambiente, al mismo tiempo que se transmiten ideales éticos y ciudadanos. Este documento pretende hacer una delimitación conceptual de las herramientas con las que cuenta la educación para recuperar la importancia de ciertos valores sociales que permitan valorar el medio ambiente, haciendo especial referencia a la ecopedagogía. Asimismo, se describen algunas experiencias en materia de educación ambiental que se han desarrollado en Andalucía (España) para poner de manifiesto la importancia de la transversalidad de los valores ambientales en la sociedad.

PALABRAS CLAVE: Educación ambiental, ecopedagogía, desarrollo sostenible, experiencias de educación ambiental, Andalucía.

ABSTRACT

Since the mid-twentieth century, society has increased its environmental awareness due to the impact that economic activities have on the environment. The extraction of resources, the waste arisings, the loss of flora and fauna or global warming, are some of the environmental problems that humanity faces. Since then, a lot of initiatives have been developed to minimize the environmental impact, however, we must continue to make progress in this regard, so that, we can stop this trend. In this sense, education is the key to change the society. Education can change this trend through pedagogies that provide knowledge and values to protect the environment, while transmitting ethical and citizen ideals. In this document authors try a conceptual delimitation of the education tools to recover the importance of social and environmental values, making a special reference to the ecopedagogy. Likewise, authors describe some experiences in environmental education that have been developed in Andalusia (Spain) to highlight the importance of the environmental values in our society.

KEY WORDS: Environmental education, ecopedagogy, sustainable development, experiences in environmental education, Andalusia.

1. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA DIFUSIÓN DE LOS VALORES MEDIO AMBIENTALES.

En las sociedades occidentales se ha ido gestando una mayor concienciación a favor de la protección del medio ambiente. Este compromiso de cambio viene desarrollándose desde la década de los cincuenta del siglo pasado a raíz de una serie de catástrofes naturales, pero no es hasta los años setenta, cuando dicha implicación comienza a globalizarse. Así lo reflejan las primeras asociaciones ecologistas (*“Sierra Club”, “Aududon Society”, “Friend of the Earth”, “Conservation Foundation”, o “Defense Council”*) que trataban de aunar esfuerzos para hacer que los problemas medio ambientales tuvieran trascendencia internacional (Ruiz, 2016). Esta mayor empatía hacia el entorno natural es el resultado del visible deterioro del medio ambiente, motivado por un modelo económico que es social y ambientalmente insostenible. Nuestro actual modelo de crecimiento y producción está basado principalmente en la explotación abusiva de recursos naturales, en un consumo creciente de energía y en la generación excesiva de residuos (Gaona, 2000). Sin embargo, esta solidaridad ambiental sigue siendo un principio ético y por ello, hay que seguir insistiendo en su aplicación práctica, y aunque se han dado grandes pasos para corregir este hecho, todavía queda mucho camino por andar.

Desde entonces, se han firmado una serie de informes y convenios como el *“Informe Founex”* (1971), uno de los documentos pioneros en reflejar la necesidad de defender el medio ambiente; el *“Informe Meadows”* de 1972 que ponía de manifiesto la escasez de muchos recursos naturales; la *“Estrategia Mundial para la Conservación (WCS)”* (1980) donde se promovía el objetivo de desarrollo sostenible; o el informe *“Our Common Future”* (1987), que planteó el concepto de desarrollo sostenible, entendido como aquél que satisface las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. Este informe ha sido la piedra angular sobre la que se han sustentado muchas medidas ambientales de carácter internacional, ya que se basa en alcanzar un modelo de desarrollo (que no de crecimiento), en el que estén equilibrados economía, sociedad y medio ambiente. Finalmente, también hay que destacar el *“Protocolo de Kioto”* de 1997, que se constituía como una propuesta para paliar el cambio climático.

Asimismo, han tenido lugar una serie de cumbres mundiales entre las que hay que destacar la Conferencia de Río de Janeiro celebrada en dicha ciudad en 1992, también conocida como la Cumbre de la Tierra. Su importancia radica en la alta participación (asistieron representantes de 178 países), así como en la cantidad de logros alcanzados, subrayando la firma de *“La Carta de la Tierra”*, un documento que acordaba un consenso mundial para fomentar la cooperación entre los distintos Estados; el *“Convenio marco sobre el cambio climático”* cuyo objetivo se centraba en la reducción de la emisión de gases de efecto invernadero (GEI); el *“Convenio sobre la diversidad biológica”*; la *“Declaración de principios sobre la protección de los bosques”*; o el *“Programa Agenda 21”*, un plan de acción mundial con la finalidad de estimular el desarrollo sostenible de cara a los retos que planteaba el nuevo siglo, estableciéndose propuestas sociales y económicas sujetas al medio ambiente. Tras la Cumbre de la Tierra, se han celebrado otras conferencias internacionales como la Cumbre del Milenio (2000), en la que se presentaron los grandes desafíos del siglo XXI, siendo el desarrollo sostenible uno de los ejes centrales de la misma, a pesar de que no se estaban cumpliendo los objetivos previstos para la fecha. También destaca la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible (2002) que recalcó la necesidad de dar continuidad a los logros alcanzados en Río diez años antes; o la Cumbre Río +20 (2012) en la que, a pesar de su alta participación, no se alcanzaron los acuerdos deseados debido a la falta de consenso (Ruiz, 2016).

España no ha estado ajena a este cambio de actitud hacia el medio ambiente, donde también se han realizado esfuerzos para proteger el entorno natural. Así lo demuestra la Estrategia de Desarrollo Sostenible aprobada en 2007, tras la celebración del Consejo de Bruselas de 2006 y

enmarcada en la Estrategia de Lisboa del año 2000. En dicha Estrategia gana importancia la sostenibilidad ambiental en la que se plantea una gestión eficiente y racional de los recursos naturales (especialmente a los recursos hídricos, la biodiversidad y el suelo) y el desarrollo de políticas activas para mitigar los determinantes del cambio climático en el sistema productivo. Asimismo, dentro de la sostenibilidad ambiental, el informe destaca la coordinación de estas propuestas con otras de carácter específico para mejorar la calidad del aire de las ciudades, mejorar la gestión de residuos, reducir la dependencia energética, así como formar, informar y concienciar a los ciudadanos y a las empresas de los beneficios de todas estas medidas.

En efecto, la educación tiene un papel crucial en la formación de las personas y en el desarrollo de la sociedad. Se trata pues, de un recurso fundamental para enfrentar cualquier cambio, ya sea a nivel social, político, económico, cultural o ecológico. El continuo dinamismo de la sociedad hace que la educación evolucione de forma paralela, y en la actualidad, la mayor conciencia y respeto por el entorno natural debe reflejarse en el sistema educativo. Como bien dijo Confucio, *“si haces planes para un año, siembra arroz. Si haces planes para diez, planta árboles. Si haces planes para cien años, educa a los niños”*. En este sentido, el planteamiento de una pedagogía que estimule el cambio social, que favorezca el trabajo común, la solidaridad por el planeta, y que ayude a reflexionar sobre nuestras prácticas cotidianas de forma responsable, es crucial.

Hoy en día, el trabajo que se le dedica a la educación ambiental en los centros educativos españoles ha mejorado de forma importante, pero resulta necesario avanzar en este sentido y fomentar su transversalidad para concienciar a la sociedad del valor del entorno natural. En España existen bastantes programas de educación ambiental promovidos por el Ministerio de Agricultura y Pesca, Alimentación y Medio Ambiente (MAGRAMA, 2018) así como por otras entidades ambientales. Estos programas no sólo se ofertan a nivel estatal, sino que cada nivel territorial también ofrece sus propios programas de educación ambiental. Van dirigidos a todos los niveles educativos, desde la educación primaria hasta la universitaria. Entre ellos se puede destacar “CENEAM con la Escuela”, cuya finalidad es concienciar al alumnado (de educación primaria hasta los discentes de ciclos formativos) del uso racional de los recursos naturales a través de diversas actividades. Dentro de este nivel educativo, también se encuentran otros programas de educación ambiental como “Agenda 21 escolar”, donde se promueve la enseñanza de conocimientos y valores, tomando conciencia del compromiso de un desarrollo sostenible del ámbito territorial en el que viven: los municipios. Por su parte, en el ámbito universitario, también se desarrollan estos programas como por ejemplo cursos de formación como “Experto en Educación Ambiental” destinado tanto a profesores como estudiantes vinculados profesionalmente con el medio ambiente (véase MAGRAMA, 2018).

De todo lo anterior se desprende que la educación ambiental es un pilar fundamental para transmitir una sensibilización hacia el tan deseado desarrollo sostenible. En este sentido, la pedagogía entendida como la ciencia que estudia las distintas metodologías y técnicas a aplicar en la enseñanza y en la educación, es clave para que la educación ambiental se impregne en la sociedad. Por ello, este documento se centra en el papel que juega la ecopedagogía, como metodología fundamental y estratégica centrada en desarrollar una conciencia ambiental en la sociedad y así, poner freno a los diferentes problemas ambientales y mejorar cuestiones educativas y sociales, dándole especial atención a los valores y priorizando lo social, es decir, mirando por los intereses de nuestras comunidades a través de la participación ciudadana; saber unir lo que nos importa a nivel local como global, centrándonos en lo humano y en la ética solidaria. En otras palabras, la ecopedagogía busca la interacción entre la educación hacia el entorno, la economía y la sociedad. Un pequeño gesto o cambio en nuestra actividad cotidiana, como el cuidar todo aquello que nos rodea, tratar bien a los demás, día tras día, y un sinfín de acciones más, significarían un gran cambio para redirigir la tendencia actual. Para ello, la ecopedagogía plantea en primer lugar que los discentes han de aprender a respetarse a ellos mismos, para después poder respetar todo aquello que se encuentra a su alrededor y aprendan

a apreciar su entorno. La formación de las nuevas generaciones supone una labor importantísima como ciudadanos del siglo XXI, ciudadanos adaptados a las necesidades sociales y contextuales. Por ello, enfocando pedagogías sostenibles en los centros educativos, podremos conseguir grandes progresos. Se ha de reorientar la educación a partir del principio de sostenibilidad y retomar nuestra educación en su totalidad. Por este motivo, sería oportuno la revisión del currículum escolar, de los programas, de los contenidos, además del sistema educativo actual, requisito que cumple la ecopedagogía (Abril, 2015).

Este trabajo se presenta como una propuesta para intentar subrayar la importancia de la transversalidad de los valores ambientales en el sistema educativo. Para ello, se realiza en primer lugar una delimitación conceptual en la que se ponen de manifiesto conceptos que tienden a confundirse en el ámbito educativo: educación ambiental, ecoeducación y eco-orientación, para después desarrollar aquellas metodologías o técnicas aplicables a la enseñanza para introducir estos valores. Además, se describen algunos ejemplos de experiencias en educación ambiental que están teniendo gran acogida entre los centros educativos de todos los niveles en Andalucía.

2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Para poder hablar y conocer la ecopedagogía, es necesario diferenciar antes una terminología concreta para evitar confusiones. Por ello es necesario definir ciertos conceptos, como el de ecología y el de medio ambiente, y delimitar varias ramas de la educación que introducen en el sistema educativo valores de carácter ambiental: la educación ambiental, la ecoeducación y la eco-orientación.

La ecología *“es la ciencia que se ocupa de las relaciones e interdependencias entre los seres vivos y su medio ambiente y que estudia las comunidades vivientes y el espacio vital”* (García, 2016, p. 94). El fin de la ecología es el conocimiento y el estudio de la relación ser-entorno, pero no entran en su estudio el establecer juicios de valor sobre las relaciones sociales, la política ni la concienciación social.

Se considera medio ambiente, el espacio en el que se desarrolla la vida e interacción de todos los seres vivos, incluyendo no sólo seres vivos, sino también elementos abióticos y elementos artificiales. Otras definiciones más antropocéntricas lo definen como todo aquello que rodea al ser humano. En este sentido, el medio ambiente no sólo engloba el espacio natural, sino también las diversas formas de su utilización por el ser humano, es decir, la herencia cultural y su legado.

El concepto de medio ambiente da al lector una aproximación teórica sobre en qué se va a basar la educación ambiental.

Educación ambiental

La educación ambiental es la acción educativa que permite la toma de conciencia de la importancia del medio ambiente, protegiéndolo y preservándolo. La educación ambiental promueve el desarrollo de valores y nuevas actitudes en la ciudadanía para reducir el impacto ambiental. Para ello, la educación ambiental también incluye el estudio del comportamiento, la relación que las personas establecen entre sí y con la naturaleza, los problemas derivados de estas relaciones y las causas que los origina. Según Rodríguez (1995), la educación ambiental se caracteriza por:

- Ser interdisciplinar porque se basa en diferentes disciplinas científicas, las cuales no se han tenido en cuenta en la formación del profesorado.
- Los problemas ambientales están relacionados entre sí, es decir, son una sucesión de causas y efectos.

- Hay relación entre los fenómenos y los problemas que se generan a nivel ambiental de forma local, regional y mundial. Por este motivo, hay que formar en valores para que se promueva la solidaridad, la ayuda y se genere una nueva ética que se base en las relaciones entre el ser humano y la naturaleza para que así, el primero pueda preservar la segunda.

Ecoeducación

La ecoeducación es una educación basada en la integración entre lo educativo con la ecología. Son muchos los autores que creen que no debería ser considerada una especialidad educativa, ya que ha surgido para que los educadores la vean como una oportunidad de cambio actitudinal en el alumnado, a través de métodos pedagógicos con el fin de concienciar y sentirse pertenecientes a nuestro planeta. Esta educación trata de rediseñar la educación para la formación integral de los discentes y es vista como una alternativa pedagógica, ligada a los procesos de enseñanza-aprendizaje para hacer que se pongan en práctica acciones de preservación, cuidado y protección del ambiente, dentro de la responsabilidad entre la escuela y la sociedad para promover la colaboración como una sociedad educadora (Jiménez y Rojas, 2012).

Según Guillén (2016), la ecoeducación plantea a las comunidades educativas diseñar el contenido, proyectos y actividades en las que se muestren las necesidades colectivas en el proceso de aprendizaje. De esta manera, se motivará en el alumnado su pensamiento reflexivo, creativo y crítico, debido a que se propicia la participación activa del alumno, lo cual favorece el aprendizaje. Por ello, el profesor se convierte en un guía, apoyo o coach, y pasa a tener un rol activo, incluso creando su propio conocimiento.

Ecorientación

La ecorientación, se fundamenta en la ecopedagogía para poder llevar a cabo su acción. También, sigue la pedagogía de la praxis, articulada por Paulo Freire¹. Siguiendo a Gutiérrez (2007), la ecorientación favorece el respeto y la tolerancia por los grupos minoritarios de la sociedad, al igual que la sostenibilidad y la planetariedad. En relación con la ecoeducación, comparte el cambio de conciencia del estudiante para que reflexione, adquiera y ponga en práctica dichos principios en su vida cotidiana, según este mismo autor.

La ecorientación al tener parte de origen a la ecopedagogía, busca trabajar de forma interdisciplinar y transdisciplinar los contenidos y elementos curriculares. Pretende que el discente aprenda a ser, a aprender, a convivir y a hacer, dejando atrás la metodología de la escuela tradicional.

2.1. METODOLOGÍAS Y TÉCNICAS DOCENTES EN MATERIA DE EDUCACIÓN MEDIO AMBIENTAL

Una vez que se han descrito brevemente las “ramas” de la educación que implementan valores ambientales y ecológicos, aunque como se ha comentado no deberían ser consideradas como una especialidad, en este apartado se explican dos tipos de pedagogías que se presentan como metodologías o técnicas aplicables a la enseñanza de valores ambientales: la pedagogía ambiental y la ecopedagogía. Antes de delimitar dichos conceptos, es necesario subrayar que la ecopedagogía y la pedagogía ambiental no son excluyentes entre sí. De hecho, la primera aporta

¹ (19/09/1927-02/05/1997) Paulo Reglus Neves Freire fue un educador y experto en temas de educación de origen brasileño, siendo uno de los grandes teóricos de la educación del siglo XX.

estrategias, directrices y medios para hacer de la segunda una realidad, por lo que ambas se complementan con el único fin de preservar el entorno (Antunes y Gadotti, 2006).

Pedagogía ambiental

Se trata de un complemento a la educación ambiental porque es la que más se centra en la preservación del medio ambiente más que en el ser humano, representado éste la figura de mediador para proteger el medio ambiente. Aporta una integración de la educación ambiental a la educación para que, a través de la escuela, pueda alcanzar sus principales objetivos y propósitos (Rodríguez, 1995). Para definir el término, Colom (1987) asegura que la pedagogía ambiental se considera como una tipología de pedagogía comprometida en el estudio del ambiente y la influencia de éste sobre la educación.

Esta pedagogía está ligada a la educación ambiental conservacionista, debido a que intenta llegar a los objetivos que se centran en la protección y preservación de la naturaleza. Siguiendo a Sauvé (2007), la educación ambiental conservacionista se preocupa por la conservación de los recursos ya sea en lo que refiere a la calidad como a la cantidad. Es decir, se preocupa de la conservación del agua, suelo, energía, plantas, etc., centrándose sobre todo en lo comestible dentro de lo vegetal y los recursos medicinales que se extraen de éstos. También se preocupa por los animales y de los recursos que se pueden obtener, además de los diferentes patrimonios que nos rodean.

Ecopedagogía

Finalmente, del análisis llevado a cabo de los conceptos anteriores que relacionan la problemática medioambiental con la educación y de conocer un poco más la terminología empleada, se justifica la elección de la ecopedagogía como elemento central de este trabajo, dado que, tal y como se ha comentado, no es excluyente con otras metodologías o técnicas de enseñanza como la pedagogía ambiental.

La ecopedagogía o pedagogía de la Tierra, nació dentro de la evolución del contexto ecológico, cuyo nombre originario era "la pedagogía del desarrollo sostenible" (Gadotti, 2006), en el seno de la Cumbre de Río en 1992. Dicho evento tuvo gran trascendencia ya que en él se discutió sobre la redacción de la Carta de la Tierra (en adelante CTI), que fue aprobada posteriormente en el año 2000 por la UNESCO, en la que la ecopedagogía adquirió más reconocimiento a nivel global. Dado el contexto en el que se desarrolló este concepto, los valores en los que se sustenta la ecopedagogía son los siguientes (Tamarit y Sánchez, 2010, p.3):

1. Diversidad e interdependencia de la vida.
2. Preocupación común de la humanidad por vivir con todos los seres del planeta.
3. Respeto a los Derechos Humanos.
4. Desarrollo sostenible.
5. Justicia, Equidad y comunidad.
6. Prevención de lo que puede causar daño.

Existen muchos conceptos e interpretaciones sobre el concepto de pedagogía. Sin embargo, existe cierto consenso en que se basa en la "educación problematizadora" de Paulo Freire, la cual se pregunta sobre el sentido del propio aprendizaje. Dicha educación se niega a la dirección en un único sentido, es decir, el docente no es un mero transmisor de conocimiento, sino que también es educado, rompiéndose así la autoridad que siempre había tenido el educador en el aula. Además, ve la educación como una práctica de la libertad y la independencia propiciando la integración, la acción y la reflexión del individuo. En este sentido, esta educación cuestiona el proceso educativo y proporciona un aprendizaje que parte del sentido de las cosas a partir de la

vida cotidiana, considerándose un movimiento social originado en la sociedad civil, organizaciones, educadores, grupos ecologistas y otros sectores relacionados con los trabajadores (García, 2016; Gadotti, 2000).

La ecopedagogía según Freire, está ideada a raíz de las necesidades del planeta, ligadas a las necesidades más fundamentales de los seres humanos, traídas al debate por la ecología y expresada desde el amor a la Tierra, los animales, las plantas... Una mirada que requiere de una ética y unos valores radicalmente diferentes a los que tenemos integrados en nuestra sociedad y que el capitalismo nos ha implantado (Abril, 2015). Se trata de una pedagogía que tiene como finalidad la evolución de nuestra conciencia hacia una visión sistémica-compleja del mundo, una ética solidaria y una participación ciudadana para la sostenibilidad. Siguiendo a Flores (2013), la ecopedagogía, retoma aspectos de la sostenibilidad de Brundtland (véase CMMAD, 1987) y se relaciona con las ideas del ecologismo, que tiene como premisa el desarrollo de acciones, para poder manifestar al conservacionismo. Para Gutiérrez (2000), pretende no sólo reencontrarnos con nuestro entorno, sino dar sentido “a las prácticas de la vida cotidiana”, es por ello por lo que, aunque no se sea consciente de esto, se encuentra ligada a las acciones diarias de los educandos, considerando que la ecopedagogía es tan importante debido a este carácter tan cercano a sus vivencias.

De todo lo anterior, se puede conformar una definición de ecopedagogía, indicando que la ecopedagogía no es una pedagogía más entre muchas otras. No sólo cobra significado como un proyecto global alternativo que trata sobre la conservación de la naturaleza (Ecología Natural) y el impacto que tienen las sociedades humanas sobre el medio ambiente natural (Ecología Social), sino también como un nuevo modelo para la civilización sostenible desde el punto de vista ecológico (Ecología Integral), que implica realizar cambios a las estructuras económica, social y cultural. Por lo tanto, se vincula a un proyecto utópico: uno que modifique las relaciones humanas sociales y ambientales actuales. Aquí yace el significado profundo de la ecopedagogía, o la Pedagogía de la Tierra, como le solemos llamar (Antunes y Gadotti, 2006, p. 142).

A pesar de que existen multitud de definiciones del término de ecopedagogía, todas ellas comparten las siguientes características:

- Es idónea para estos tiempos en los que se requiere un nuevo paradigma que acompañe una cultura de sostenibilidad y paz.
- Busca un entendimiento global, para que la ciudadanía adopte una nueva ética que englobe a toda la sociedad: la civilización planetaria.
- No es antropocéntrica como otras pedagogías tradicionales. A partir de la concienciación y de nuevas éticas, se amplía el punto de vista que tiene el ser humano hacia el entorno y el planeta.
- Se complementa con la Carta de la Tierra. Se trata de la pedagogía apropiada para implementar la Carta en los centros educativos.
- Transforma la educación ya que retoma aspectos de la sostenibilidad.
- La ecopedagogía tiene pendiente educar ciudadanos con conciencia de pertenencia a la Tierra.
- Puede implantarse en la educación formal y no formal por su relación con la comunidad y el intento de mejora de la sociedad.

De todo lo anterior se desprende que la integración de estas ideas con la pedagogía, tienen como objeto transformar la educación. Se trata pues, de una pedagogía democrática y para la vida cotidiana que se centra en la vida ya que incluye a todas las personas y culturas, además de respetar la diversidad. La figura 1 sintetiza los ejes fundamentales sobre los que sustenta la ecopedagogía:

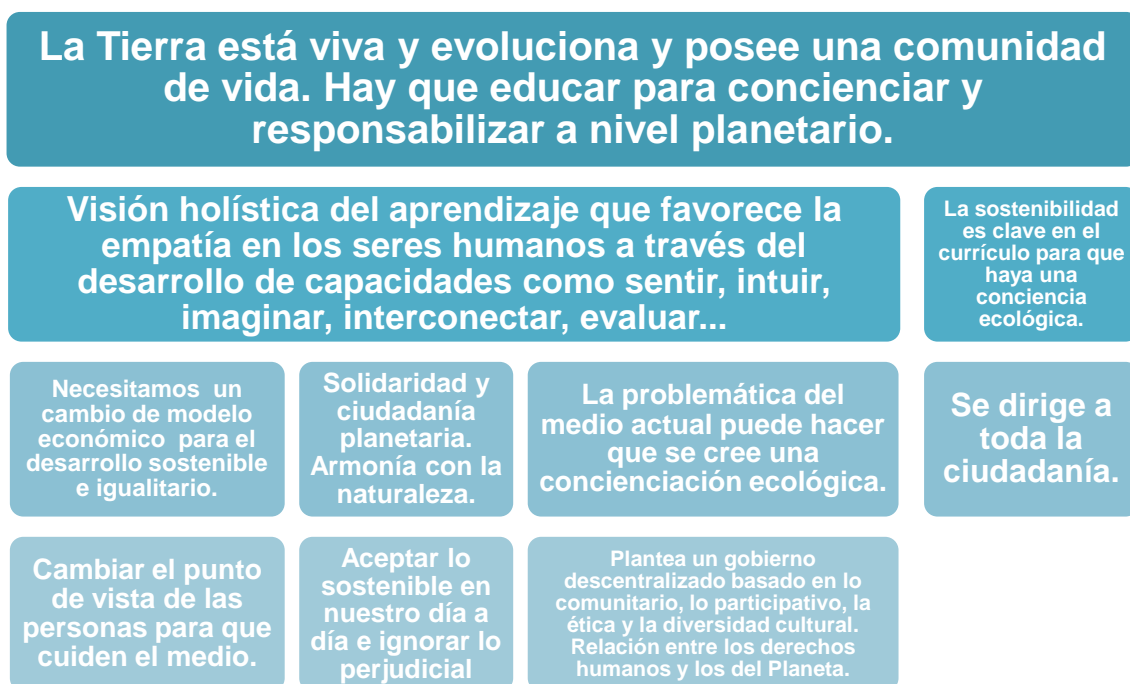


Figura 1. Ejes fundamentales de la Ecopedagogía. Elaboración propia.

3. EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN AMBIENTAL.

Algunas de las experiencias recientes que podemos encontrar en materia de didáctica del medio ambiente están enmarcadas y aplicadas a escala regional, dado que las competencias en materia de educación están transferidas a los gobiernos de las Comunidades Autónomas.

Se han analizado con mayor detalle la estrategia en educación ambiental de la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como las herramientas desarrolladas para su implementación en el sistema educativo.

En este territorio se encuentra vigente la Estrategia Andaluza de Educación Ambiental, un documento de referencia para el desarrollo de programas y acciones de Educación Ambiental puesta en marcha desde el año 2001 (CMAOT, 2018). Las diversas iniciativas desarrolladas en el marco de esta Estrategia están orientadas “para promover la educación y la participación en la conservación de los recursos naturales y en la mejora de la calidad ambiental y la calidad de vida” en esta Comunidad Autónoma (VVAA, 2006).

De esta forma, con iniciativas como “Andalucía Ecocampus”, orientada a la comunidad universitaria o “Mayores por el Medio Ambiente”, con diversas actividades para las personas mayores, se intentan implicar los diferentes contextos de la población y sectores sociales de Andalucía para tratar las cuestiones ambientales fundamentales y tomar conciencia de las mismas. También en los espacios naturales protegidos o en los entornos urbanos se desarrollan programas específicos de educación ambiental que amplían el radio de acción de la Estrategia Andaluza de Educación Ambiental.

Respecto al plano educativo, encontramos el Programa “ALDEA. Educación Ambiental para la comunidad educativa”. Desde que se iniciara en 1992, este Programa fue una iniciativa surgida desde las Consejerías de Educación y de Medio Ambiente para impulsar la educación ambiental en el sistema educativo andaluz. Ha resultado ser una eficaz herramienta de difusión de los valores ambientales entre el alumnado, tratando temas tan trascendentales como la protección

del medio ambiente, el reciclaje o el cambio climático así como el conocimiento de los espacios protegidos, el litoral o el medio forestal. Se trata por tanto de un ejemplo de programa de educación ambiental de indudable éxito y que se ha ido consolidando año tras año con el incremento paulatino de la participación de alumnos y centros educativos (CMAOT, 2018b).

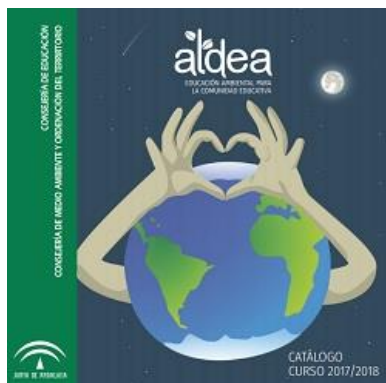


Figura 2. Programa de ALDEA para el curso 2017/2018. Fuente: Junta de Andalucía, 2017.

En los 25 años de existencia, el Programa ALDEA ha incrementado y diversificado el número de actividades y campañas desarrolladas, y si bien se contabilizaron 252.637 alumnos procedentes de 2.323 centros ya en el curso 2010-2011 (Consejería de Medio Ambiente, 2010) en la actualidad esta cifra alcanza ya los 450.254 alumnos de 2.571 centros educativos en total (Consejería de Medio Ambiente, 2016).



Figura 3. Evolución del número de participantes en el programa Aldea. Fuente: CMAOT, 2016

Las actividades que se enmarcan en este Programa abarcan una gran variedad de acciones educativas y siguen 4 líneas de intervención básicas (CMAOT, 2018c):

- Proyectos integrales de Educación Ambiental, donde se incluyen las actividades que desarrollan las ecoescuelas.
- Proyectos temáticos de Educación Ambiental en relación con una temática concreta:
 - Educación Ambiental sobre sostenibilidad y cambio global, en las que se abordan el cambio climático (Proyecto Terral), los residuos y el reciclaje (Proyecto Recapacila) y los huertos escolares ecológicos (Proyecto Ecohuerto).

- Educación Ambiental para la conservación de la biodiversidad y que gira en torno a los ecosistemas forestales y la flora silvestre (Proyecto Semilla), el medio litoral (Proyecto Pleamar) y la conservación de las aves y sus hábitats (Proyecto Educaves).
- Educación Ambiental en los Espacios Naturales, con numerosas actuaciones en la Red de Espacios Naturales Protegidos para su conocimiento y sensibilización de los valores ambientales.



Figura 3. Actividades con alumnos de primaria en el Parque Natural de Sierra Nevada. Fuente: CMAOT, 2014.

4. CONCLUSIONES.

De todo lo anterior se desprende que la educación juega un papel crucial para difundir valores tanto sociales como ambientales que involucren al conjunto de la sociedad, con la finalidad de concienciar de la huella ecológica y el impacto de las actividades antrópicas que el ser humano ocasiona en el medio ambiente. En este sentido, la ecopedagogía se constituye como una metodología aplicable a la enseñanza que no sólo engloba valores ambientales, sino que además se constituye como una técnica incluyente, que refuerza los valores éticos y morales, el respeto hacia los demás y hacia nuestro entorno. Como comentan algunos autores, los valores ambientales y ecológicos no deberían incluirse en una rama de la educación, sino que deberían ser valores transversales en todo sistema educativo. De esta forma, la sociedad interiorizaría el respeto al medio ambiente desde edades tempranas teniendo importantes externalidades positivas en el entorno.

No obstante, el desarrollo de programas y proyectos por parte tanto de organismos públicos como privados, que son dirigidos a los diferentes niveles educativos, complementa esta valorización del medio ambiente. En este trabajo se han mostrado algunas experiencias en educación ambiental que son ofertadas en España tanto a nivel estatal como regional.

Dada la evolución que han tenido las iniciativas analizadas y el crecimiento paulatino tanto en número de actividades como en participación de alumnado y centros educativos, reafirman la eficacia de este tipo de herramientas de difusión de los valores ambientales en el plano de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abril, D. (2015). Ciudadanía, educación y complejidad: miradas desde la ecopedagogía. *Diálogo Andino*, (47), 93-103.

- Antunes, A., y Gadotti, M. (2006). La ecopedagogía como la pedagogía indicada para el proceso de la Carta de la Tierra. En AA.VV. *La Carta de la Tierra en Acción. Hacia un mundo sostenible* (pp. 141-143). Amsterdam: Kit Publishers.
- CMAOT Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio (2010). *Medio Ambiente en Andalucía. Datos básicos 2010*. Sevilla: Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio de la Junta de Andalucía.
- CMAOT Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio (2014). *Memoria de actividades y resultados 2014 del Espacio Protegido Sierra Nevada*. Granada: Dirección General de Espacios Naturales y Participación Ciudadana. Equipo de Gestión del Espacio Natural de Sierra Nevada.
- CMAOT Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio (2016). *Medio Ambiente en Andalucía. Datos básicos 2016*. Sevilla: Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio de la Junta de Andalucía.
- CMAOT Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio (2018). Educación ambiental y sensibilización. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/site/portalweb/menuitem.f497978fb79f8c757163ed105510e1ca/?vgnextoid=f34be156217d4310VgnVCM2000000624e50aRCRD&vgnnextchannel=42d2389d8f6d4310VgnVCM2000000624e50aRCRD>
- CMAOT (2018b): ALDEA. Educación Ambiental para la comunidad educativa. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/site/portalweb/menuitem.220de8226575045b25f09a105510e1ca/?vgnextoid=dabed756d6359310VgnVCM1000001325e50aRCRD&vgnnextchannel=f34be156217d4310VgnVCM2000000624e50aRCRD>
- CMAOT Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio (2018c): Líneas de actuación de la Educación ambiental y sensibilización. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/site/portalweb/menuitem.7e1cf46ddf59bb227a9ebe205510e1ca/?vgnextoid=3ba4449d94794410VgnVCM1000001325e50aRCRD&vgnnextchannel=dabed756d6359310VgnVCM1000001325e50aRCRD>
- CMMAD (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: Our common future (Informe Brundtland). Paper presented at the Development and International Economic Co-Operation: Environment. (A/42/427). Recuperado de: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N87/184/67/IMG/N8718467.pdf?OpenElement>
- Colom, A. (1987). *Modelos de intervención socioeducativos*. Madrid: Narcea.
- Flores, R. (2013). Diálogos entre la pedagogía y la educación ambiental. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 7(1), 95-107.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogía de la Tierra y Cultura de la Sustentabilidad*. Foro sobre nuestros retos globales, Comisión Costa Rica 2000: Un nuevo milenio de paz. Universidad para la Paz.
- Gadotti, M. (2002). *La Pedagogía de la Tierra*. México D.F.: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2006). La pedagogía de Paulo Freire y el proceso de democratización en el Brasil: algunos aspectos de su teoría, de su método y de su praxis. En A. Ayuste (coords.), *Educación, ciudadanía y democracia* (pp. 39-64). Barcelona: Octaedro Editorial.

- Gaona A. (2000). Desarrollo sostenible y desarrollo solidario. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana De Comunicación y Educación*, 15, 83-91.
- García, M. (2016). Valores en la escuela y sostenibilidad. La Carta de la Tierra: Un estudio de caso en educación primaria. Tesis doctorales. Valladolid, España: Universidad de Valladolid.
- Guillén, P. (2016). Ecoeducación. Recuperado de <http://www.ciec.edu.co/wp-content/uploads/2016/08/Eco-educaicon-CIEC.pdf>
- Gutiérrez, F., y Prado, C. (2000). Ecopedagogía y Ciudadanía planetaria. Játiva: CREC.
- Gutiérrez, R. (2007) La eorientación como posibilidad alternativa al proceso pedagógico cultural en la globalización. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 4(10), 40-43.
- Jiménez, N., y Rojas, B. (2012). Ecoeducación y cultura ambientalista: visión para la convivencia. *Revista EDUCARE*, 16(3), 165-179.
- Junta de Andalucía (2017). *Aldea, Educación ambiental para la comunidad educativa*. Sevilla: Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio y Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- MAGRAMA (2018). Formación ambiental. Madrid, España. Recuperado de: <http://www.mapama.gob.es/es/ceneam/formacion-ambiental/>
- Rodríguez de Moreno, E. A. (1995). ¿Educación ambiental o pedagogía ambiental? *Pedagogía y Saberes*, 7(2), 17-20.
- Ruiz, S., (2016): *La sostenibilidad en un sistema productivo globalizado, el papel y el cartón ¿residuo o materia prima?* Tesis doctorales. Granada, España: Universidad de Granada.
- Sauvé, L. (2007). La 'pedagodiversidad' de la educación ambiental. En E. González (coord.), *La educación frente al desafío ambiental global. Una visión Latinoamericana* (pp. 29-41), México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Tamarit, A., y Sánchez, C. (2004). Ecopedagogía en acción: Propuesta lúdica a partir de la "Carta de la Tierra". En Actas del IV Congreso estatal del educador social. Santiago de Compostela, España. Recuperado de: <http://www.eduso.net/congresogalicia/index.php@b=1&c=11.html>
- VVAA. (2006). *Estrategia Andaluza de Educación Ambiental*. Sevilla: Consejería de Medio Ambiente y Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

El currículo de Educación para la ciudadanía y derechos humanos, una oportunidad para generar talento turístico, concienciar y generar participación ciudadana ante los procesos de turistificación.

Dra. Aurora Arjones Fernández Universidad de
Málaga (España) correo electrónico:
maarjones@uma.es

Resumen

Nuestra reflexión ofrece un recorrido por los documentos e informes Eurydice que han asistido a la configuración y actualización de la materia Educación para la ciudadanía y derechos humanos en el seno de la Unión Europea (2002-2017). Proponemos el currículo de Educación para la ciudadanía y derechos humanos como una materia fundamental para educar desde la participación de la ciudadanía en los procesos asociados al territorio urbano. La concienciación, participación y legitimidad de la ciudadanía sobre el talento turístico se propone como estrategia para hacer frente a la turistificación.

Our reflection offers a tour of the Eurydice documents and reports that have assisted in the configuration and updating of the subject Education for citizenship and human rights within the European Union (2002-2017). We propose the curriculum of Education for citizenship and human rights as a fundamental subject to educate from the participation of citizens in the processes associated with urban territory. Awareness, participation and legitimacy of citizens on tourism talent is proposed as a strategy to deal with tourism.

Palabras claves:

educación para la ciudadanía; talento turístico; educación patrimonial; itinerario didáctico; participación.

education for citizenship; tourist talent; heritage education; educational itinerary; participation.

1. Educación para la ciudadanía y derechos humanos en la Unión Europea

La Unión Europea prioriza la Educación para la ciudadanía como estrategia para conseguir que prosperen los principios democráticos y fomentar la cohesión social.

La Recomendación (2002)¹² del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática (adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002 en la 812ª reunión de los representantes de los Ministros) recuerda que desde la Segunda Cumbre de Jefes de Estado y Gobierno del Consejo de Europa celebrada en Estrasburgo en 1997, en el seno del Consejo de Europa hay voluntad de desarrollar la educación para la ciudadanía democrática basada en los derechos y las responsabilidades de los ciudadanos y la participación de los jóvenes en la sociedad civil. Muestra su preocupación y deseo por reforzar la democracia, reconoce la responsabilidad de las generaciones presentes y futuras para mantener y salvaguardar las sociedades democráticas, y destacaba el papel de la educación para promover la participación activa de todas las personas en la vida política, cívica, social y cultural. Avanza que la Educación para la ciudadanía democrática abarca todas las actividades educativas, es un proceso a lo largo de toda la vida; finalmente, reconoce en la Educación para la ciudadanía un factor de innovación educativa y lanza la propuesta de crear “lugares de ciudadanía”[Recomendación (2002)¹²].

En 2010 los países miembros de la Unión Europea (Bulgaria, Rumania, Chipre, República Checa, Estonia, Hungría, Lituania, Letonia, Malta, Polonia, Eslovenia, Eslovaquia, Austria, Finlandia, Suecia, España, Portugal, Grecia, Dinamarca, Irlanda, Reino Unido, Bélgica, Alemania, Francia, Italia, Luxemburgo, Países Bajos) firmaron, se comprometieron, para llevar a cabo la Carta del Consejo de Europa sobre Educación para la ciudadanía democrática y derechos humanos (adoptada en el marco de la Recomendación CM/Rec(2010)⁷ del Comité de Ministros (adoptada por el Comité de Ministros el 11 de mayo de 2010, en la sesión 120ª).

El Consejo de Europa en el ejercicio de la promoción de los derechos humanos, la democracia y el estado de derecho a través de la *Carta del Consejo de Europa sobre Educación para la ciudadanía democrática y derechos humanos* (2010), instaba a todos los Estados a incluir los derechos humanos, la democracia y el estado de derecho en el programa de todas las instituciones de educación formal, no formal e informal. La educación formal define el sistema estructurado de

educación y formación desde la escuela infantil hasta los estudios universitarios. La educación no formal contempla los programas educativos que se propone mejorar aptitudes y competencias de ciudadanía más allá de la educación formal. La **educación informal** integra todos los recursos educativos del entorno, (familia, infraestructuras culturales, medios de comunicación, círculo de amigos, actividades de tiempo libre...) que favorecen que el individuo adquiera actitudes, valores, competencias para ejercer la ciudadanía democrática. En suma, Educación para la ciudadanía es un proceso que dura toda la vida, prioriza la competencia clave de aprender a aprender, de ahí que se recomiende apoyar y dar oportunidad de participación a las instituciones gubernamentales y no gubernamentales; en cualquier caso, la carta reconoce en las instituciones juveniles un eje fundamental. En la medida en que Educación para la ciudadanía objetiva no sólo conocimientos, comprensión y competencias, sino también reforzar la capacidad de acción de la ciudadanía, la recomendación contempla las exigencias de la formación inicial, continua y planificada de los profesionales de la educación que asuman el proyecto de Educación para la ciudadanía; la conveniencia de la colaboración entre todos los agentes involucrados y el intercambio de buenas prácticas.

El objetivo fundamental de Educación para la ciudadanía es la promoción de la cohesión social, del dialogo intercultural, y, la conciencia del valor de la diversidad y la igualdad.

La Recomendación (CM/Rec(2010)7) prevee que la materia Educación para la ciudadanía y derechos humanos aborda educación intercultural, para la igualdad, para el desarrollo sostenible y para la paz. Educación para la ciudadanía interactúa con estos programas educativos, a través de los dos bloques de contenidos en los que se estructura, estos son: Educación para la ciudadanía democrática; y, Educación en derechos humanos. Uno y otro bloque de contenidos comparten objetivos y estrategias didácticas; ahora bien, mientras en educación para la ciudadanía democrática se trabajan las responsabilidades y la participación activa, en derechos humanos se dan a conocer los derechos y libertades fundamentales en todos los ámbitos de la vida. El primer bloque de contenidos, Educación para la ciudadanía democrática dota a los alumnos de los medios para defender y ejercer sus derechos y responsabilidad. Este bloque de contenidos explicita que la asignatura no sólo se propone conceder a los alumnos conocimientos sino también estrategias que les permitan ejercer la ciudadanía democrática. La condición de ciudadano se aprende, esta es la afirmación que subyace en este bloque; de tal forma que la asignatura forma, sensibiliza, informa y favorece prácticas para el ejercicio de la ciudadanía democrática. El segundo bloque de contenidos, Educación en derechos humanos, igualmente se propone favorecer conocimientos, competencias y actitudes que permitan a nuestros alumnos participar en la construcción y defensa de una cultura universal para proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales. Finalmente, la Carta del Consejo de Europa sobre Educación para la ciudadanía (2010) preveía la

constitución de una Red de coordinadores de la educación para la ciudadanía democrática y derechos humanos, cuya función principal era la cooperación para llevar a cabo el seguimiento de las actividades que potencian la EpC.

El Informe Educación para la ciudadanía en la escuela en Europa 2017 (Eurydice, 2017) propone respuestas a preguntas tales como: qué es educación para la ciudadanía; cómo se imparte; y, qué tipo de enseñanza reciben los profesores que la imparten en las escuelas públicas europeas. El estudio se ha llevado a cabo sobre veintiocho estados miembros de la Unión Europea, así como Bosnia-Erzegovina, Ex-República Yugoslava de Macedonia, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Noruega, Serbia, Suiza y Turquía. Se trata de un informe principalmente cualitativo estructurado en cuatro bloques de contenidos: currículo; enseñanza, aprendizaje y participación activa; evaluación de los estudiantes y de la escuela; y, formación de los profesores, desarrollo profesional y promoción. Cabe destacar que el informe aporta estudios de caso que nos acercan al día a día de Educación para la ciudadanía en los países colaboradores.

En este último informe de Eurydice (2017), en relación a la formación inicial del docente de Educación para la ciudadanía, toma en consideración que por el momento no hay regulaciones o recomendaciones sobre la formación docente inicial. Insta a las instituciones competentes en la Educación Superior, las universidades, a tomar decisiones sobre la formación del profesor que imparte educación para la ciudadanía. Continúa recordando que Educación para la ciudadanía es un contenido intercurricular. Por tanto, todos los profesores en tanto que transmisores de conocimientos comparten la responsabilidad de impartir educación para la ciudadanía en el aula. El informe toma nota de los catorce países europeos que en 2016/2017 desarrollaron iniciativas para la formación de directores de centros escolares en Educación para la ciudadanía, concretamente cita el programa desarrollado en Chipre para la mejora de la diversidad sociocultural. Así mismo, recomienda a España y sus comunidades autónomas para que proporcionen cursos de formación para los directores de centros escolares. Valoramos especialmente entre las conclusiones del informe la alusión explícita sobre la necesidad de reglamentar las competencias de educación para la ciudadanía en la formación docente. (Eurydice, 2017) En síntesis, la Comisión Europea, la institución de la Unión Europea encargada de velar para que se cumplan las políticas y programas de la organización, apuesta por la Educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos como base para alcanzar los objetivos del Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación que abarca hasta 2020 (ET 2020).

2. Educación para la ciudadanía y derechos humanos en España

Educación para la ciudadanía y derechos humanos se introdujo en el sistema de enseñanza público español en 1990 con la ley LOGSE, se consideraba como contenido transversal; en 2006 se definió como una

materia Educación para la ciudadanía; pero en 2011 ha sido sustituida por educación cívica [Prats, 2012]

En contextos como el español, en el que la opinión pública expresa su descontento ante la sucesión de reformas educativas, cuando nos preparamos para un pacto nacional por la educación. Justamente puede ser el momento para que desde las facultades de Ciencias de la Educación en el territorio español asumamos el compromiso que nos propone el Informe Educación para la ciudadanía en la escuela en Europa 2017 (Eurydice, 2017). Valoremos que los objetivos de la materia Educación para la ciudadanía y derechos humanos fomentan y agilizan la conciencia democrática. El currículo de Educación para la ciudadanía y derechos humanos nos propone educar a nuestros alumnos para un ejercicio de la ciudadanía eficiente.

A día de hoy, en la Comunidad Educativa Española, todavía Educación para la ciudadanía y derechos humanos suscita debate (Peces Barba, 2005; García Roca, 2007). Es más, la materia Educación para la ciudadanía y derechos humanos en el Grado de Educación Primaria, en la educación superior española tiene una presencia discreta, en el curso 2017/2018 se imparte en la Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Murcia, Universidad de Granada y la Universidad de Málaga. El currículo de Educación para la ciudadanía y derechos humanos en el plan de estudios del Grado de Primaria en las universidades públicas de España es una buena ocasión para mostrar las posibilidades que ofrece esta materia ante dinámicas sociales que actualmente preocupan a la ciudadanía. La asignatura Educación para la ciudadanía y derechos humanos en el Grado de Educación Primaria de las universidades españolas se presenta como una materia que ofrece a los futuros maestros destrezas para aprender a ejercer como ciudadanos conforme a los principios de la Democracia, saber convivir apostando por modelos sociales equitativos en los que los ciudadanos participan activamente. El currículo de Educación para la ciudadanía nos permite afrontar los *retos para la educación en el siglo XXI*, la equidad se plantea como uno de los ejes transversales de la materia.

Recordemos que la UNESCO define la equidad como el grado de justicia e imparcialidad del acceso a la educación y las posibilidades de educación ofrecidas a los niños y los adultos. Lograr la equidad supone eliminar las disparidades basadas en el sexo, la pobreza, el lugar de residencia, la pertenencia étnica, la lengua y otras características (UNESCO, 2007). La materia suscita uno de los retos de la educación en el siglo XXI, la construcción de una sociedad más justa, propone estrategias para desarrollar modelos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma. En suma, se propone la Democracia como un estilo de vida que exige un aprendizaje, no es intuitivo, implica: respeto, solidaridad, tolerancia, cooperación y participación. Se plantea una ciudadanía que suponga el respeto y la apertura a los “otros” como legítimos, en su diferencia, el respeto a la diferencia y a los derechos humanos, una ciudadanía en la que todos los

actores de la sociedad son “visibles” (Hernández, A.M.; García, C.R.; 2015).

El Área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga (UMA) para el curso 2017/2018 ha diseñado e integrado esta materia en el Grado de Educación Primaria, concretamente en tercer curso. La define con carácter obligatorio, es decir todos los alumnos la cursan en el módulo de Ciencias Sociales; con un nivel experimental de 74% teórico y 26% práctico; una temporalización de seis meses, en este periodo se programan 45 horas presenciales y una dedicación por parte del estudiante de 150 horas. La asignatura tiene una equivalencia en créditos europeos CTS (basado en el Sistema Europeo de Transferencia del Crédito) de 6, lo que supone que por cada crédito cts el alumno ha invertido del orden de 25/30 horas de trabajo en el desarrollo de la materia. Las sesiones presenciales alternan grupos grandes (máximo 72 alumnos) con grupos reducidos (máximo 30 alumnos). El formato de las sesiones de grupo grande es clase magistral, el formato de las sesiones de grupos reducido, alterna debates conforme a la metodología de aprendizaje colaborativo, itinerario didáctico y exposición de proyectos colaborativos, principalmente.

Los contenidos previstos para esta materia se estructuran en dos bloques de contenidos, en primer lugar *Democracia, sociedad y educación para la ciudadanía*; este primer bloque aborda conceptos esenciales como democracia, participación, ciudadanía, valores democráticos, derechos humanos; contempla tres unidades temáticas: Democracia, ciudadanía y educación para la ciudadanía; Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en el siglo XXI; y los valores cívicos y la igualdad de género en la sociedad democrática.

El segundo bloque de contenidos Educación para la ciudadanía y derechos humanos, permite al alumno conocer la realidad en el aula de Educación Primaria, ofrece una selección de materiales de aulas, reflexiona sobre las estrategias didácticas y práctica educativa a través de estudio de casos. Este segundo bloque de contenidos se organiza en dos unidades temáticas: La educación para la ciudadanía y los derechos humanos en el currículo y en la práctica escolares; y, El proceso de enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos y educación para la ciudadanía en la escuela. Materiales y recursos.

En el contexto social, económico y cultural de la metrópolis regional de Málaga (España), donde se desarrolla el día a día de nuestros alumnos del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga, futuros profesores de Educación Primaria, la turistificación es la dinámica social que suscita mayor debate ciudadano . En lo que llevamos de siglo el centro histórico de Málaga (España) suscita grandes expectativas para el turismo cultural principalmente por puesta en marcha de infraestructuras culturales tales: Centro George Pompidou en el Muelle Uno, el Museo Carmen Thyssen-Málaga, Museo Picasso Málaga, ... Paralelamente, en este periodo las administraciones competentes

(Unión Europea, Gobierno de España, Junta de Andalucía y Ayuntamiento de Málaga) han acometido las inversiones económicas necesarias para adaptar su puerto marítimo a las exigencias del turismo de crucero. En suma, en el conjunto histórico-artístico de Málaga se percibe la llegada masiva de turismo con expectativas culturales suscitadas por las infraestructuras culturales, hay indicios de turistificación.

Efectivamente, la turistificación de los centros históricos del Mediterráneo está siendo abordada desde distintas disciplinas, la Antropología Social, Gestión Cultural, Urbanismo,...(Hiernaux—Nicolas y González, 2015) Pues bien, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, y más concretamente desde la materia Educación para la ciudadanía y derechos humanos aportamos nuestra experiencia educando. Como docentes nos preocupa que ante dinámicas sociales como la turistificación, las instituciones y administraciones no acudan a las experiencias de aula, se olviden de los objetivos que se plantea el currículo de Educación para la ciudadanía y derechos humanos. Educación para la ciudadanía y derechos humanos, justamente es la materia en la que expresamente los docentes educamos para que los ciudadanos ejerzan, se “visibilicen”, sensibilicen y legitimen. Recordemos que Peter Berger y Thomas Luckmann (1966) cuando reflexionaban sobre la construcción social de la realidad definían legitimación como: la configuración de los razonamientos que se esgrimen para explicar y justificar determinadas creencias y comportamientos o, con más exactitud, para adjudicar dignidad normativa a los imperativos prácticos del orden social [Berger y Luckmann: 1966]

Referencias bibliográficas

- Arjones Fernández, A. (2017) Educar para participación activa de la ciudadanía a través de la materia Educación para la ciudadanía y derechos humanos del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga (España). En Segundo Congreso Online sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el siglo XXI. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10630/14752>
- Berger, P.; Luckmann, T. (1966) *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, NY:Doubleday.
- Donati, P. (2002) Ciudadanía y sociedad civil en *Revista española de investigaciones sociológicas*, nº 98 (abril-junio

- 2002),pp. 38-64. Recuperado 1/10/2017 a partir de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_098_01.PDF
- Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural-2001 adoptada por la 31 reunión de la Conferencia General de UNESCO, celebrada en París el 2 de noviembre de 2001. Recuperado 12 de octubre de 2017 a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>
 - Delors, Jacques. (1997). La educación encierra un tesoro. París: UNESCO.
 - Eurydice (2012) Educación para la ciudadanía en Europa. Recuperado 7/06/2017, a partir de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139ES.pdf
 - Eurydice (2010) Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos. Recomendación CM/Rec(2010)7.
 - Eurydice (2017) Citizenship Education at School in Europe-2017. Recuperado en: <http://ec.europa.eu/eurydice>
 - EUROPA PRESS: Vázquez aboga por la concienciación ciudadana” para dificultar cada vez más el expolio del patrimonio [Jaén 27 de noviembre de 2017] en Europa Press <http://www.europapress.es/esandalucia/jaen/noticia-vazquez-aboga-seguir-avanzando-concienciacion-ciudadana-dificultar-cada-vez-mas-expolio-patrimonio-20171127130646.html>
 - FLORES-GONZÁLEZ, L.M.,; GARCÍA-GONZÁLEZ, C.A. (2014) Paradojas de la participación juvenil y desafíos de la educación ciudadana en Chile. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 6(13), 31-48.
 - FURIÓ, V., *Sociología del arte*. Madrid, Cátedra, 2010.
 - García Roca, J. (2007) Educación para la ciudadanía: Barcelona, Cristianisme i Justicia. Recuperado el 12 de septiembre de 2017 a partir de: https://www.cristianismeijusticia.net/sites/default/files/pdf/es_149_0.pdf
 - Glosario del Proyecto Alianza global para la Diversidad Cultural de la UNESCO. Recuperado el 23 de octubre de 2017 a partir de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/programmes/global-alliance-for-cultural-diversity/resource-centre/tools/glossary/>
 - Hernández, A.M.; García, C.R.; De la Montaña, J.L. (2015) Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas. Cáceres, Universidad de Extremadura-AUPDCS.
 - Hernández, A.; Andreeva, S., (2016) La gentrificación de los mercados municipales de Barcelona y Madrid. EntreDiversidades, primavera-verano 2016, pp. 143-174.

- Recuperado el 15 de enero de 2018 a partir de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6172158.pdf>
- Hernández-Ramírez, J.; Pereiro, X.; P., R. (2015) Panorama de la Antropología del Turismo desde el Sur. Pasos: Revista de Turismo y Patrimonio cultural, vol.,13, nº2, pp.277-281. Recuperado el 3 de enero de 2018 a partir de http://pasosonline.org/Publicados/13215/PS0213_1.pdf
 - Huete, R.; Mantecón, A., El auge de la turismofobia¿ hipótesis de investigación o ruido ideológico?. Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural, vol.16, nº1, pp.9-19. Recuperado el 2 de febrero de 2018 a partir de <http://www.pasosonline.org/es/articulos/1106-15-4>
 - LOGSE, Ley 1/1991 de 3 de Octubre (BOE de 4 de octubre de 1990).Recuperado en: <http://www.educacion.gob.es/mecd/oposiciones/files/logse.pdf>
 - López Cordero, M.(2011) Educación para la ciudadanía, una asignatura orientada a favorecer la convivencia Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado el 17 de enero de 2018 a partir de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43115/4/01.ML_dC_TESIS.pdf
 - Marina, J.A., Bernabeu, R.(2007): Competencia social y ciudadanía. Madrid: Alianza Editorial.
 - Martín, M.J.; Cuenca, J.M.; Bedia, J., (2012) Educación para la participación ciudadana a través del patrimonio: experiencias en el Museo de Huelva. De Alba, N.; García, F.F.; Santiesteban, A., (2012) Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, vol.II, pp. 19-27.
 - Martínez M. (2015) Una mirada sobre la turistificación de la antropología del desarrollo en el Estado español. Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural, vol13, 2, pp.347-358.Recuperado el 6 de enero de 2018 a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5089494>
 - MEDAL ANTÍÑOLO, I., “Málaga, una ciudad-museo”, <http://revistamito.com/malaga-ciudad-museo/> (Consultado el 18/03/2014)
 - Mesa López, L. (2005) Clarificación de valores en los alumnos en Educaweb. Consultado 2/10/2017 a partir de: <http://www.educaweb.com/noticia/2005/07/18/clarificacion-valores-alumnos-591/>
 - Moret, V.; Rastrollo, A. (2017), Constitución Española. Sinopsis artículo 46. Título I. De los derechos y deberes fundamentales. Consultado 27/01/2018 a partir de: http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/imprimir/sinopsis_pr.jsp?art=46&tipo=2

- Nussbaum, M.C. (Coord.) (1999). Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial". Barcelona: Paidós
- Oraisón, M. (2011) Individuación y participación: tensiones en la construcción de ciudadanía en Educación, valores y ciudadanía. Metas Educativas 2021. OEI-SM. Recuperado el 2 de octubre de 2017 a partir de http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=7
- Ochoa Avalos, M.C., (2009) La ciudadanía a debate en La Ventana. Revista de Estudios de género, nº29, 2009, pp. 291-297
- Peces-Barba, G. (2005) Educación para la ciudadanía en VIII Escuela Internacional de Verano UGT ASTURIAS. Consultado 2/02/2016 http://fundacionasturias.org/escuela/pdflibro8/02_gregorio_peces-barba.pdf
- Prats, E. (2012) ¿Educación cívica o Educación para la ciudadanía. Lo que acontece en Europa. Consultado 26/01/2018 a partir de <http://www.ugr.es/~fjirios/pce/media/2c-CiudadaniaEspanaEuropa.pdf>
- UNESCO (2007). Informe educación para todos. UNESCO. Recuperado el 1/10/2017 a partir de <http://www.unesco.org/new/es/our-priorities/education-for-all/>
- UNESCO (2017). Guía profesorado de Ciudades Sostenibles. UNESCO. Recuperado el 7/06/2017 a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002491/249129s.pdf>

EI OCIO COMO MEDIO EDUCATIVO PARA LA POBLACIÓN ADOLESCENTE EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

M.^a Ángeles Hernández Prados

José Santiago Álvarez Muñoz

(Universidad de Murcia)

RESUMEN

Cada vez son más frecuentes y latentes las dificultades que atraviesan la población juvenil las cuales conforman parte de los preceptos que definen a tal colectivo. Tal realidad conlleva la creación de nuevas estructuras y configuraciones que sirvan como soporte y apoyo ante los nuevos entornos no facilitadores para el desarrollo integral del individuo. La necesidad de atender estas situaciones evoca a la necesidad de reconfigurar varios elementos de nuestra sociedad que van desde los perfiles profesiones a las instituciones, dando vuelco sobre la realidad a la que nos enfrentamos, abriendo nuevos frentes de actuación. Así, surge el rol del ocio como medio educativo y preventivo que incide sobre los jóvenes que se encuentran en una situación de desventaja, utilizando el contenidos de actividades de ocio como el deporte o la música como medio que colabore en la construcción del adolescente en pro de alejar su crecimiento de las amenazas. No obstante, aún quedan fuerzas por aunar para mejorar la intervención y las condiciones de los agentes e instituciones implicados en este tipo de intervenciones.

Palabras Clave: ocio; prevención; adolescentes; desigualdad; exclusión.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, el ocio se configura como uno de los fenómenos más extendidos en nuestra sociedad puesto que en éste se recogen todas las prácticas desarrolladas dentro del tiempo de no trabajo u obligaciones, aquellas que surgen de nuestras propias iniciativas e incertidumbres del individuo. Tal es su importancia que se adentra en todas las esferas que definen nuestra sociedad, infiriendo sobre un amplio rango de ámbitos que va desde la educación hasta la tecnología. Su carácter versátil lo convierte en una herramienta más, un medio para desembocar una serie de efectos en el individuo a fin de unos preceptos previos, haciéndolo también un elemento polivalente el cual no sólo busca el disfrute sino que su uso va más allá de lo lúdico.

Siguiendo el trabajo de Munné y Codina (1996) el ocio, desde una perspectiva psicosocial, se presenta como el modo que tienen las personas de comportarse en el tiempo libre, ya que generalmente el tiempo vital de una persona se estructura en cuatro áreas de actividad, el tiempo psicobiológico, socioeconómico, sociocultural y de ocio. Para ellos el ocio se caracteriza por ser ambivalente y multiforme.

En el primer aspecto, el ocio es fuente de lo más creativo y, a la par, de los más patológico que se encuentra en cualquier sistema social. Lo que tienen de común situaciones tan variopintas como la infancia y la tercera edad, el arte y el paro, la diversión y la delincuencia por poner unos ejemplos casi al azar, está en el hecho de que en todas ellas, el ocio llega a ser el protagonista. (...) Pero el ocio es también un fenómeno multiforme. Cada época aporta alguna forma propia de ocio, porque los cambios socioculturales afectan profundamente a este fenómeno (p.430).

El ocio es un elemento universal pero éste no siempre es ejercido de forma beneficiosa o positiva puesto que son muchos los peligros o amenazas que atentan sobre el equilibrio del mundo del ocio, introduciendo nuevos elementos que actúan en perjuicio de los nuevos usuarios. La multitud de problemas que ahondan sobre éste supone un fuerte agravante dado que aparece un nuevo fenómeno: el ocio nocivo, tipo de ocio en el cual se engloban todas las actividades de tiempo libre que repercuten de forma negativa sobre la salud y desarrollo del individuo. Un proceso que ha ido en crecimiento hasta convertirse en una realidad en la que las nuevas generaciones se ven cada vez más inmersas ante resultados como los mostrados en la tesis doctoral de González Martínez (2015) en la cual se refleja que casi el 50% de los jóvenes de 14 a 17 años practican el botellón de forma reiterada todos los fines de semana, altos porcentajes que también se reflejan dentro del consumo de tabaco y drogas. Datos que son muestra y reflejo de la mala gestión que las jóvenes hacen de su tiempo libre fruto de una falta de formación y prevención.

Como indica Espejo (1989), tales preceptos lleva a la necesidad de instaurar un nuevo concepto: "educación para el ocio". Éste se entiende como un medio para redirigir y orientar a toda la población sobre la gestión y la elección de las prácticas de ocio y tiempo libre que decidan llevar a cabo. Una forma de transmitir el cuidado sobre uno de nuestros tesoros más preciados: el tiempo, aquel elemento que cuando se pierde nunca se podrá recuperar. Se ha de hacer uso de ello de forma enriquecedora y responsable por medio del cual cultivar nuestro ser, no obstante, no podemos olvidar el carácter autónomo que éste supone dentro del ser humano por ello se le ha de dotar a cada individuo de un espacio de ocio como medio de expresión y elección. De la siguiente forma, para evocar al rápido y fácil acceso de un ocio nocivo o rutinario, desde edades tempranas, se le ha de presentar varias alternativas de ocio sobre las que refugiarse.

Aunque sea necesaria una educación para el ocio como medio de reeducación para las nuevas generaciones, también se ha de apreciar una estructura que ayude a aquellos usuarios que sea vean en inmersos en problemáticas derivadas de situaciones de desestructuración, como el consumo de drogas, en la que no sea necesaria una prevención sino un uso directo del ocio como herramienta educativa. En esta ocasión pasamos de educar para el ocio a usar el ocio para educar, un simple cambio de orden de palabras que da un nuevo enfoque que enriquece más allá el uso de estas prácticas, otorgándole un mayor sentido y base, ampliando las posibilidades que dicho elemento consta. Un cambio que abre nuevas perspectivas reflejadas en las instituciones o perfiles profesionales que han ido surgiendo en los últimos años respecto a los ámbitos sociales y educativos en contacto directo con el ocio, convirtiéndose, por tanto, en una realidad (Ruskin, 2002). A continuación, expondremos todas las posibilidades educativas que da el ocio respecto a la intervención con jóvenes, contemplando también las causas que les lleva a ello o las debilidades que contempla el ocio ante su mal uso o gestión.

2. EL PAPEL EDUCATIVO Y PREVENTIVO DEL OCIO

A lo que a simple vista parece una simple práctica deportiva, ésta puede esconder mucho más allá de lo que se percibe, escondiendo una multitud de ventajas y beneficios que quedan cubiertos por la menospreciada dimensión lúdica la cual se relaciona con el “divertir” desesterando las consecuencias que de dicho ejercicio se pueden obtener. Esto es un mero ejemplo de lo que ocurre actualmente en la sociedad, muchas veces se aprecian las prácticas de ocio como un mero disfrute o placer pero no podemos olvidar el contenido, es decir, la naturaleza de la actividad. El tipo de actividad que se lleve a cabo da pie a un abanico de posibilidades, siendo el ocio uno de los ejes fundamentales de desarrollo humano puesto que no sólo presenta un gran potencial fruto de su variabilidad sino que además ocupa gran parte de la temporalidad vital de la persona. Así, las actividades cada vez menos se ven personificadas como medio vehicular del ocio, cada vez se objetan más en relación a la significación que éstas tienen para el yo, es decir, la utilidad para la formación personal y el desarrollo social (Del Toro, 2014).

Ya no se persigue solamente la diversión sino que se busca una mayor diversificación de los servicios, para unos destinatarios cada vez más heterogéneos y con diversidad de capacidades, y con unos mayores niveles de exigencia y calidad. Un claro ejemplo de la apuesta por la calidad de los servicios de ocio que favorezcan la inclusión ha sido realizada por Azoaga (2004) en su trabajo “Un marco para el desarrollo y la mejora de servicios de ocio inclusivo”, en el que expone los parámetros en los que se ha de mejorar para llegar al punto de partida la calidad total: orientación al cliente (fidelidad, satisfacción, calidad técnica, calidad percibida, calidad de vida,...); evaluación con datos (gestión basada en la evidencia, no solo económica); gestión

estratégica (atender necesidades y retos de la sociedad del riesgo o del conocimiento); gestión por procesos (abrir al cambio, la innovación y romper con las rutinas); y por último, primar los procesos de relación y participación (promover estructuras de relación, de emponderamiento, etc.).

Cada vez más se demandan unas actividades de ocio y tiempo libre que rebasen el mero entretenimiento y llegue a una dimensión educativa. El hecho educativo, por suerte, no entiende de espacios o tiempos concretos, éste se presenta en una multiplicidad de fenómenos y factores haciendo que no sólo el sistema educativo sea el único medio de educación, realzando el papel del los medios educativos no formales e informales por medio de las actividades de ocio. Por ello, se han de superar estereotipos y los modelos educativos preestablecidos constituyendo a la sociedad como un hecho educativo en sí, definiendo nuestro entorno como una sociedad del aprendizaje o, más recientemente, una sociedad del conocimiento. Así, se han de crear espacios positivos que incentiven este uso del ocio, entornos que contemplen varias de las dimensiones que conforman nuestra sociedad.

Una de las causas que comporta el carácter educativo del ocio es el potencial socializador que las iniciativas incluyen. Una de las enseñanzas de mayor prestigio dentro de nuestro recorrido vital es saber relacionarse, no supone un aprendizaje puntual sino más procesual, es decir, que se va adquiriendo a través de las experiencias percibidas, vivenciadas y concebidas. El ocio, en mucha de las ocasiones, se representa como un medio de relación grupal dónde se aprecia una confluencia de relaciones e interacciones en la que el ejercicio continuo y la vivencia como elemento de referencia resultante de la relación tú a tú, ocasiona que se vayan adquiriendo una serie de destrezas y habilidades que no siempre son enseñados como debería dentro de la escuela. Se enseña así a vivir en comunidad, como si de una microsociedad se tratará, en la que los miembros que la comportan van adquiriendo una serie de normas, hábitos y pautas que servirán para su futura relación en otros entornos. De esta forma, la naturaleza grupal de las actividades del ocio y el carácter vivencial que comportan ayudan al aprendizaje social, articulando al ocio como un medio educativo del ser ciudadano (Pallarés, 2014).

Tal y como muestran Fernández, Aguilar, Domínguez, Lozano y Rueda (2017), también se adhieren una serie de plataformas dedicadas para la continuación de la dimensión educativa, es decir, la reinserción en los procesos educativos de aquellas personas que lo abandonaron o los finalizaron pero tienen inquietud de aprendizaje y, por lo tanto, saber. De esta forma, permite el acceso a la igualdad de oportunidades a la vez que posibilita la reinserción en los procesos educativos de personas que comportaban de una necesidad, requerimiento o motivación hacia el aprendizaje de algo general o específico dentro de un ambiente disidente y lúdico compartido por otros individuos. De esta forma, se articulan los procesos reeducativos que ayudan a la reinserción

o introducción de las personas dentro de la dinámica de la sociedad contemporánea, siendo capaces de desenvolverse como seres activos, independientes y autónomos.

Dentro del plano educativo, por último, cabe resaltar los valores que se suscitan a través de la práctica como si de un aprendizaje para la vida se tratará. En función de cómo se gestione la herramienta educativa, el ocio, se podrá decantar la balanza hacia unos valores en concreto u otros. El contacto humano y la presencia de un proceso de aprendizaje fortalecen la figura de la educación en valores dentro de la acción ociosa, permitiendo hacer uso de éste desde su máxima extensión contribuyendo a la construcción de la persona, resaltando el valor humanista que el ocio comporta. Resaltan estudios como el planteado por Monjas, Ponce y Gea (2015), éstos resaltan el papel del deporte como medio para la transmisión de valores introduciendo un modelo formativo por medio del cual se aprovecha esta experiencia de contacto directo como una oportunidad para posibilitar nuevos aprendizajes a la vez que se llega al disfrute.

Por consiguiente, la educación se configura como una de las armas que posibilitan el cambio en el mundo por medio de la transmisión de actitudes, habilidades y conocimientos que sirven como base para dirigir nuestra vida hacia la satisfacción y seguridad necesaria para provocar un acercamiento en la tan deseada calidad de vida. Para llegar a esa meta se ha de orientar la dirección desde todas las vías que son de relevancia para el ser humano, es decir, no sólo resultará importante nuestra formación dentro de los campos de la economía y el trabajo sino que también será significativa y útil la educación para el ocio puesto que puede hacer del individuo un miembro activo en la sociedad e incrementar su calidad de vida.

Como demarca Cuenca (1983), la involucración del ocio dentro de la educación también supone la creación de un instrumento de justicia social, un eje educativo que reduce las diferencias y contribuye a la equidad. Para su garantía social debe de ser adaptada a las necesidades y demandas del entorno y la población que forma parte de éste atendiendo al contexto social. Cultural y económico que concierne sobre el territorio en concreto. Éste no se ha de concebir como un aprendizaje puntual sino que debe de constar de un carácter longitudinal que asegure una continuidad, para garantizarlo se ha de promover las acciones desde instituciones educativas de carácter formal y no formal. El mundo del ocio ha sido en numerosas ocasiones referenciado dentro de la educación pero realmente éste no es llevado a la práctica.

La vertiente educativa del ocio, en función de cuándo se desarrolle, puede abrirse frente hacia nuevas perspectivas. Si ésta se desarrolla como medio para reconducir y orientar ciertas prácticas, puede desembocar sobre un ambiente preventivo que use el ocio como plataforma para evocar al destinatario de las actividades hacia entornos propicios para su desarrollo, evitando llevar a los individuos hacia entornos no propicios que sean perjudiciales. De esta forma, se orienta la

actividad hacia el cambio, es decir, la modificación de la conducta dentro de un espacio que propicie la participación a fin de lograr la superación de todas las barreras que imposibilitan el propio control del individuo. Estas acciones deben concurrir dentro de un momento idóneo, es decir, cuando aún nos encontramos a tiempo de disminuir el riesgo y el problema no encuentra tan avanzado que requiera una intervención directa.

De la siguiente manera, el ocio se configura como herramienta preventiva por medio de la confección de entornos comunitarios en los que la relación e interacción se convierten en un enclave para el acceso al éxito, la consecución de los objetivos definidos. El potencia preventivo de las prácticas recae en la naturaleza de la mismas, es decir, el origen experiencial y vivencial da pie a la incursión del ser humano sobre nuevas facetas junto novedosos agentes sociales, delimitando la cobertura de prácticas desde una acción inconsciente en la que no se busca mostrar directamente el propósito de la actividad sino que quiere que, a través del trasfondo que comporta la actividad, se llegue a enmarcar el desarrollo del individuo dentro de un plano positivo (Cuenca, 2009).

Para asegurar la inclusión de ese carácter preventivo que, a veces va inherente o natural, se ha de promover el diseño, elaboración y puesta a cabo de proyectos totalmente organizados y estructurados que allanen el camino hacia la meta preestablecida con el caso a atender. Una buena preparación y sistematización siempre son preceptos positivos para la concesión de lo planteado, preparación que ha de contar con todos los elementos desde los objetivos hasta la metodología. El hecho de que el ocio comporte una connotación lúdica no lo exime de requerir la inclusión de un esquemas que profesionales que haga más efectiva la acción, incluyendo elementos de rigor educativo que le da mayor sentido a la intervención desarrolladas posteriormente. También se postula como un medio para el registro y posterior mejora de las acciones llevadas a cabo puesto que, aunque las realidades son dispares, varios de los contenidos pueden ser transferibles o adaptables a la intervención en otros contextos (Londoño, 2005).

En ocasiones, el uso del ocio como herramienta educativa surge desde su propio campo de estudio, es decir, por medio de un mal uso o gestión, todo ello fruto de la amplia cobertura de actuación que envuelve, abordando aspectos negativos y positivos. De esta forma, se percibe un ocio como una arma de doble filo, es decir, que tan pronto puede ser beneficioso como perjudicial para el ser humano (Pascucci, 2012). Todo ello, nos revoca a la necesidad del desarrollo de acciones preventivas, por medio de la difusión y promoción de unas prácticas de ocio saludables con el fin de erradicar la aparición de cualquier signo negativo dentro de nuestras prácticas de ocio (Cuenca Cabeza, 2014). Uno de los ejemplos más claros es el famoso “botellón”, el cual se está elevando como unas de las prácticas de ocio más representativas de la población juvenil. Esto es plasmado en investigaciones como la desarrollada por Vega y Aramendi (2013), en ella se extrajo

que un 52,2% de los jóvenes bebe a veces y un 31,8% de forma habitual, datos donde se aprecia que es una realidad bastante presente.

3. OPORTUNIDADES Y DEBILIDADES DEL OCIO EN LOS JÓVENES

Ante el uso y el ejercicio del ocio, fruto de su variabilidad y carácter polifacético, hace que se emplacen una gran cantidad de luces y sombras en torno a este fenómeno. Una condición que, en función de la consideración y ejercicio que se haga de ésta determinará nuestra intervención dentro de un marco u otro, resaltando así una multitud de oportunidades y debilidades que define la intervención del ocio dentro de los jóvenes. Pues, actualmente, conviven en un mismo entorno elementos propios del ocio nocivo como el botellón junto a la creciente tendencia de ejercicio de la actividad física fruto de los beneficios que éstos reportan. Así, abordaremos las diferentes oportunidades y debilidades que se objetan en relación al colectivo juvenil dentro de nuestra sociedad respecto al uso que hacen éstos del ocio.

“Cuando hablamos de ocio nos referimos a una cantidad de tiempo, a un tipo de actividad y a una vivencia subjetiva” (Azcoaga, 2004, 104). De las tres esferas señaladas en el ocio, la vivencia subjetiva constituye el eje central en torno a la cual depende las dos anteriores, el tipo de actividad y la cantidad de tiempo que se destina a la misma. Pero su importancia no radica solo en eso, sino en el potencial educativo que desencadena para la persona. En palabras del propio Azcoaga (2004, 104) “es fundamental atender a la vivencia subjetiva del individuo, a su experiencia, a sus sentimientos, a su satisfacción, a su desarrollo como persona libre y autónoma”.

De este modo, podemos afirmar, apoyándonos en Aslan (2009) que el ocio, especialmente por el carácter multidimensional del mismo, constituye una pieza clave dentro de la socialización del ser humano, contribuyendo de forma decisiva en el desarrollo de conocimientos, valores, actitudes, valores, habilidades y motivaciones para la conformación de la personalidad y madurez del individuo, entre otros aspectos. En esta misma dirección, Codina y Cava (2012) señalan no solo la relación que existe entre el ocio y la construcción del self, sino también analizan la metodología a seguir en las investigaciones para determinar en qué medida el primero contribuye al desarrollo y potencialización del segundo, partiendo de la complejidad del self y las diferentes dimensiones analíticas del ocio relacionadas con el contexto vital cotidiano de las personas.

Por lo tanto, la relevancia educativa del ocio no esta solamente en proporcionar un tiempo satisfactorio en el que la persona muestra un estado emocional placentero, sino en establecer dentro del estilo vital de las personas una actitud y forma de proceder y comportarse que implica una adecuada priorización y gestión del tiempo, que revierte en el clima relacional que

establecemos con los otros, en este caso, los miembros de la unidad familiar. A modo de ejemplo cabe señalar que incide en el buen comportamiento de los adolescentes (Pearce, 2003), permite pasar tiempo de disfrute juntos fortaleciendo los vínculos paterno-filiares (Zabriskie y McCormick, 2001) supone una buena oportunidad para establecer una mejor comunicación entre los diferentes miembros familiares (Cooksey y Fondell, 1996), además, aporta formación y satisfacción (Aristegui y Silvestre, 2012).

En lo que respecta a los aspectos negativos del ocio se presentan a continuación los resultados obtenidos en un estudio cualitativo realizado por los autores de este trabajo, Álvarez y Hernández Prados (2017), en el que se invito un total de 93 expertos en deberes porque tenían dos o más referencias a deberes entre su producción científica, sin embargo tras diversos envíos solicitando su colaboración en la cumplimentación del cuestionario, se han recogido un grupo de participantes conformado por un total de 18 expertos. Los resultados evidencia que las dificultades para promover el ocio, especialmente el ocio familiar, provienen del exterior, es decir, las amenazas, los expertos resaltan los problemas de conciliación, es decir, la diferencia de horarios fruto del excesivo tiempo dedicado al trabajo o el amplio volumen de oferta institucionalizada de ocio hacia los progenitores, una de las principales preocupaciones sociales que se ha visto incrementando ante los últimos cambios en la sociedad, tal y como expone el experto nº8: *“El poco tiempo del que disponen las familias, debido a las largas jornadas laborales y la cantidad obligaciones escolares”*.

También resaltan el contraste de gustos que hay entre los diferentes miembros familiares como si de un sesgo intergeneracional se tratará, situación que fomenta el individualismo en el desarrollo de las prácticas de ocio, el experto nº16 lo define de la siguiente forma: *“Conflictos intergeneracionales en relación con las concepciones y prácticas del ocio, entre las generaciones adultas (incluyendo los adultos mayores) y las generaciones más jóvenes.”* Por último, fruto de los últimos sucesos acontecidos, el ámbito económico resalta como uno de los obstáculos que más interfiere fruto de la escasez de recursos dentro de los núcleos familiares, situación que limita las posibilidades de ocio a su alcance.

Otros factores negativos que pueden actuar de obstáculos para el ocio familiar, pero en esta ocasión desde el plano interno, es decir, las debilidades, destaca en primer lugar la escasa implicación de todos los miembros familiares para la construcción de las actividades de ocio familiar adscribiéndole un ocio impuesto, donde los padres deciden sin tener en cuenta a todo el núcleo familiar, el experto nº 5: *“Menor asunción de responsabilidad en el desarrollo de la práctica pues se asume en ocasiones que es labor de otros”*. La otra gran debilidad que destaca se trata de los numerosos conflictos que surgen a raíz del tiempo en familia siendo en sí el tiempo en familia un desencadenante para empeorar los vínculos y debilitar las relaciones entre los miembros.

Finalmente, destacar que, a menor escala, resaltan otras debilidades: falta de creatividad, la escasa oferta de ocio limitada en el contexto cercano o la poca formación respecto al tema.

4. CONCLUSIONES

Este trabajo deja constancia de la relevancia del ocio en la sociedad desde diversos planos, políticos, económicos, socioculturales, y de ciudadanía, en tanto que se debe velar por el acomodamiento a un estilo vital de salud en el desarrollo potencial de las personas, y el ocio indudablemente es una esfera, junto a otras, que garantiza este desarrollo siempre y cuando se establezca dentro de los parámetros establecidos educativamente como deseables y adecuados. Que el ocio es importante y saludable es algo admitido por muchos y recogido en este trabajo. Que el ocio tiene un enorme potencial educativo es algo admitido pero no difundido. Las personas reconocen la necesidad de disponer de tiempo libre y de invertir en ocio parte del mismos, sin embargo, el tiempo en la sociedad actual es un tiempo sobreacelerado, cargado de multitud de responsabilidades, obligaciones, deberes que se han asumido consciente o inconscientemente generando un gran peso que descansa sobre nuestras espaldas. Hemos llenado las mochila que nos acompaña sustentada en nuestros hombros con infinidad de tareas que el día a día se nos hace difícil de sobrellevar, cuando no tedioso e insoportable de vivir. De ahí que sea cada vez más urgente y necesario determinar el impacto que el ocio tiene en la sociedad y las consecuencias que éste tiene en la vida de las personas.

Algo similar sucede con los estudios de ocio, pues según señala Roberts (2002), se reconoce con frecuencia la sensibilidad que hay en la sociedad hacia el ocio y su estudio, sin embargo, éstos continúan posicionados en un estatus de inferioridad respecto a otras temáticas de las ciencias sociales, siendo menos citados y con un volumen menor de publicaciones. Al respecto reivindicaba una mayor producción y consideración hacia los estudios de ocio, afortunadamente, parece ser que esta llamada de atención fue acogida por los académicos españoles, pues actualmente el volumen de trabajos sobre ocio se ha incrementado considerablemente.

Con este trabajo esperamos haber contribuido a mostrar, al menos parcialmente, algunas de las evidencias para la vida de las personas que se extraen de los estudios del ocio. Por tanto atendemos a la inquietud expuesta en el primer párrafo de estas conclusiones haciendo una llamada a la responsabilidad de atender el ocio en nuestras vidas, y garantizar oportunidades de ocio en la vida de los menores por parte de los agentes educativos, principalmente familia y escuela. De igual modo, para atender la inquietud manifiesta en el segundo párrafo de estas conclusiones, invitamos al lector a que continúe con el interés en esta temática, a iniciar procesos de investigación con rigor científico y a citar este y otros trabajos de ocio en su producción científica.

REFERENCIAS

- Álvarez, S. y Hernández-Prados, M.A. (2017) Analisis de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del ocio familiar. *III Jornadas Doctorales de la Universidad de Murcia*, Murcia.
- Aristegui Fradua, I., & Silvestre Cabrera, M. (2012). El ocio como valor en la sociedad actual. *Arbor: Ciencia*, 188(754), 283-291.
- Aslan, N. (2009). An examination of family Leisure and Family Satisfaction among traditional Turkish families. *National Recreation and Park Association*, 41(2), 157-176.
- Azcoaga, F. F. (2004). Un marco para el desarrollo y la mejora de servicios de ocio inclusivo (99-112). En Cuenca (2004) Ocio, Inclusión y Discapacidad. Bilbao: Documentos de Estudios de Ocio, n.º 28.
- Codina, N., & Cava, M. J. (2002). El ocio en el sistema complejo del self. *Propuestas alternativas de investigación sobre ocio*, 57-72.
- Cooksey, E. C. y Fondell, M. M. (1996). Spending time with his kids: Effects of family structure on fathers and children's lives. *Journal of Marriage and the family*, 58(3), 693-707
- Cuenca, M. (1983). *Educación para el ocio: actividades escolares*. Cincel: Madrid.
- Cuenca Cabeza, M. (2009). Perspectivas actuales de pedagogía del ocio y el tiempo libre. En Otero López, J. C. (Ed.). *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos* (pp.9-23). Lugo: Axac.
- Cuenca Cabeza, M. (2014). Aproximación al ocio. En Bayón Martín, F., Madariaga Ortuzar, A. y Cuenca Cabeza, M. (Ed.). *Educación y ocio en Vitoria-Gasteiz* (pp. 17-19). Vitoria: Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.
- Del Toro, V. (2013). El juego como herramienta educativa del educador social en actividades de animación sociocultural y de ocio y tiempo libres con los niños con discapacidad. *RES-Revista de Educación Social*.
- Espejo Villar, L. B.(1998). Educación y Ocio: planteamientos pedagógicos para el tiempo de ocio. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (1), 221-232.
- Fernández Campoy, J. M., Aguilar Parra, J. M., Domínguez, J. C., Rueda Rosas, P., y Lozano Segura, M. C. (2017). La relevancia de los programas educativos y formativos como elementos favorecedores del proceso de reinserción social y laboral de los menores infractores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 405-416.

- González Martínez, P (2015). *Botellón, juventud y entorno urbano. Estudio sociológico sobre las tendencias de ocio y consumo de los estudiantes entre 14 y 17 años del Ayuntamiento de Pontevedra*. Tesis Doctoral Inédita. UNED.
- Londoño, F. (2005). Un análisis sobre la dinámica de los grupos de investigación en Colombia. *Investigación & Desarrollo*, 13(1)
- Monjas, R., Ponce, A., & Gea, J. M. (2015). *La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles trasferencias*. Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación, 28, 276–284.
- Munné, F., y Codina, N. (1996). *Psicología Social del ocio y el tiempo libre*. Álvaro, JL; Garrido, A.; Torregrosa, JR *Psicología Social Aplicada*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pallarés, M. (2014). *Medios de comunicación: ¿Espacio de ocio o agentes de socialización en la adolescencia?* Pedagogía Social, 23, 231-252.
- Pascucci, M. (2012). El ocio como fuente de bienestar y su contribución a una mejor calidad de vida. Calidad de Vida. *Universidad de Flores*, 4(7), 39-53.
- Pearce, M. J. (2003). The protective effects of religiousness and parent involvement on the development of conduct problems among youth exposed to violence. *Child Development*, 74(6), 1682-1696.
- Roberts, K. (2002). El impacto del ocio en la sociedad. *Propuestas alternativas de Investigación sobre Ocio*. 13-29.
- Ruskin, H. (2002). Desarrollo humano y educación del ocio. *Educación del ocio*, 19-24.
- Vega, A. y Aramendi, P. (2013). Alcohol en la Educación Secundaria Obligatoria: desde la preocupación por la borrachera al compromiso educativo de los centros escolares. *Revista Española de Drogodependencias*, 38 (3), 251-162.

"LA SIMULACIÓN COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL ÁMBITO JURÍDICO-PENAL. EXPERIENCIAS EN EL AULA".

Deborah García Magna¹

Universidad de Málaga
dgmagna@uma.es

Resumen

Las experiencias que el estudiante vive en primera persona son las que dejan una marca más duradera en su proceso de aprendizaje. En el ámbito jurídico-penal las actividades basadas en los juegos de simulación ofrecen un amplio abanico de posibilidades. En esta comunicación se describen tres experiencias que se pueden llevar a cabo en la docencia de asignaturas relacionadas con el Derecho penal que se imparten en los grados de Derecho, doble titulación de Administración de Empresas y Derecho, y Criminología. Posteriormente al diseño y aplicación de las experiencias, se extraerán las conclusiones más relevantes de cara a mejorar su implementación en futuros cursos académicos. Asimismo, se pretende llevar a cabo un estudio que recoja la opinión de los propios sujetos del aprendizaje, los estudiantes, mediante un cuestionario de preguntas cerradas en el que valoren su experiencia, pero incluyendo también preguntas abiertas que les permitan expresar los matices que en los cuestionarios cerrados no se perciben.

Palabras clave: juegos de simulación – Derecho penal y Criminología – innovación educativa – aprendizaje duradero – evaluación de experiencias docentes

Abstract

The experiences that students live in the first person are those that leave a more lasting mark in their learning process. In the legal-criminal field, activities based on simulation or role-play offer a wide range of possibilities. This communication describes three experiences to carry out in the teaching of subjects related to criminal law that are taught in the degrees of Law, double degree in Business Administration and Law, and Criminology. After a brief description of the design and application of the experiences, the most relevant conclusions will be extracted in order to improve their implementation in future academic courses. I also intend to carry out a study that gathers the opinion of the students, by means of a questionnaire of closed and open questions to allow them to value and express the nuances of their experiences.

Keywords: role-play – Criminal Law and Criminology – teaching innovation – lasting learning – evaluation of teaching experiences

1. INTRODUCCIÓN.

La propuesta docente que se presenta a continuación², pretende plantear el diseño y aplicación en tres titulaciones distintas de metodologías docentes basadas en los juegos de simulación.

Se parte de la base de que las experiencias que el estudiante vive en primera persona son las que dejan una marca más duradera en su proceso de aprendizaje. En concreto, en el ámbito jurídico-penal las actividades basadas en los juegos de simulación ofrecen un amplio abanico de posibilidades, dadas las diferentes salidas profesionales de los estudios relacionados. Las experiencias que se describirán a continuación se llevarán a cabo en asignaturas relacionadas con el Derecho penal que se imparten en los grados de Derecho, doble titulación de

¹ Doctora en Derecho. Profesora de Derecho Penal de la Universidad de Málaga. Investigadora del Instituto Andaluz Interuniversitario de Criminología (Sección de Málaga). Directora de la revista Boletín Criminológico. Coordinadora del Máster en Derecho Penal y Política Criminal de la Universidad de Málaga.

² Experiencia enmarcada en el Proyecto de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga: PIE 17-112: "La simulación como herramienta de enseñanza-aprendizaje práctico en el ámbito jurídico".

Administración de Empresas y Derecho, y Criminología. Aunque en las dos primeras titulaciones la experiencia se lleva a cabo en la misma asignatura (Derecho penal, Parte Especial), tanto la manera en que se desarrollará como los contenidos que se tratan son distintos, lo que permite considerarlas como experiencias diferenciadas, con resultados de aprendizaje distintos. La tercera de las experiencias, en el grado en Criminología, tiene un carácter diferente, pues se lleva a cabo en la asignatura de Delincuencia y Responsabilidad Penal de Menores.

2. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO.

Para poder aplicar correctamente este tipo de metodologías en el aula se requiere una planificación previa y es conveniente además evaluar los resultados de cara a posteriores mejoras en futuros cursos en los que se pretenda aplicar de nuevo.

Por todo ello, la experiencia que se presenta a continuación se desarrolla en tres fases:

En primer lugar, y para tener la información necesaria a fin de aplicar la metodología docente de las simulaciones de manera efectiva, se ha llevado a cabo una revisión de las competencias que se pretende alcanzar en cada una de las titulaciones en las que se implante. Para ello es fundamental acudir a los planes de estudios de cada una de ellas, además de sus salidas profesionales.

En segundo lugar, para poder diseñar y aplicar de manera eficiente la metodología de juego de rol, se utiliza un modelo ya desarrollado previamente en otro lugar (García Magna y otros, 2011), ajustándolo a las peculiaridades del perfil de estudiantes al que se pretende aplicar cada una de las experiencias.

Por último, aunque todavía no se pueden aportar datos concretos por no haber finalizado aún el curso académico, se pretende llevar a cabo una evaluación de los resultados que recoja la opinión de los propios sujetos del aprendizaje, los estudiantes, mediante un cuestionario en el que valoren su experiencia en escala Likert, que contenga también preguntas abiertas que les permitan expresar los matices que no quedan recogidos en las preguntas cerradas. En futuros cursos académicos se mejorará el modelo de juego aplicado a cada grupo a partir de la retroalimentación recibida.

3. COMPETENCIAS Y SALIDAS PROFESIONALES DE LAS TITULACIONES JURÍDICAS.

Tradicionalmente, los estudios de Derecho se han considerado como una llave para acceder a una multitud de trabajos, tanto en el sector público como en el privado. Los años de bonanza económica han marcado una época de grandes oportunidades en el ámbito empresarial, así como un momento idóneo para acceder al empleo público mediante oposiciones cuyos temarios, en casi la totalidad de los casos, suelen contar con una buena parte dedicada a aspectos jurídicos.

La crisis económica ha hecho que las convocatorias de concursos públicos disminuyan drásticamente y que el sector de la construcción, bajo cuyo paraguas habían surgido muchas oportunidades para el empleo, se resienta de manera profunda. Sin embargo, actualmente los estudios de Derecho siguen estando entre las titulaciones con más salidas profesionales, destacando de entre todas, el ejercicio de la abogacía, ya sea por cuenta propia o en el seno de una empresa, especialmente como asesor jurídico capaz de evitar conflictos judiciales³. En efecto, cada vez con más fuerza, los ciudadanos están adquiriendo conciencia de la importancia de reivindicar y salvaguardar sus derechos y de la necesidad de resolver los problemas cotidianos de la manera menos gravosa posible, pues ello redundaría en una mayor calidad de vida y bienestar social. De esta manera, la figura tradicional del abogado se ha

³ Según información publicada por Infoempleo.com, "Las diez carreras con mejor salida laboral", con motivo de la colección "Elige tu futuro", en http://www.laboris.net/static/ca_oportunidades_carreras.aspx. En el mismo sentido, más reciente, <http://universitarios.universia.es/practicas-mercado-laboral/empleabilidad/empleabilidad.html>, así como, la "Guía de salidas laborales" publicada por la Universidad de Córdoba en <http://www.guiadesalidaslaborales.es/portal/?p=424>.

reconvertido en una suerte de consultor preventivo de conflictos, que debe conciliar los intereses contrapuestos y asesorar a su cliente de la mejor manera posible para ahorrarle el trance (no sólo económico, sino también emocional) de enfrentarse a un costoso y largo proceso judicial. Todo esto implica que la formación del futuro abogado ya no puede basarse en el conocimiento teórico del Derecho, como venía siendo habitual en nuestros sistemas educativos, sino que ha de llegar más allá, facilitando un auténtico aprendizaje multidisciplinar, que aúne la pericia jurídica con las habilidades en el ámbito de la negociación y la oratoria, el trabajo en equipo, la destreza en el uso de los recursos y los tiempos y el compromiso con el cliente y sus necesidades⁴.

El problema surge cuando se evidencian las graves carencias de un sistema universitario que no favorece la empleabilidad, a pesar de que las demandas del mundo laboral son claras⁵. Resulta especialmente llamativo, por ejemplo, que los titulados en Derecho estén entre los universitarios que menos prácticas realizan durante la carrera, sobre todo teniendo en cuenta que la mayor parte de su futuro trabajo consistirá en resolver problemas. Así se pone de manifiesto en el llamado Informe Reflex⁶ que, mediante una serie de encuestas a titulados que ya están trabajando, muestra el grado de satisfacción con los estudios cursados, al relacionar, entre otras variables, las competencias adquiridas durante la carrera con las requeridas en el puesto de trabajo, así como el grado de consecución de las expectativas respecto al mundo laboral. En general, la imagen que se observa en este informe es pesimista, destacando que la mayoría de las titulaciones no suelen orientar los estudios a las competencias demandadas por el mercado laboral. En todo caso, hay que recordar que este informe recoge datos de universitarios que terminaron sus estudios en el curso 1999/2000, por lo que aún queda un atisbo de esperanza en el enfoque metodológico que los gestores y docentes del sistema educativo deberían aplicar.

Se impone, por lo tanto, un cambio en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, dirigidas a formar a profesionales flexibles⁷, ya que éste es el perfil que requiere el mundo laboral en el que nuestros graduados tendrán que sumergirse. Los titulados en Derecho deben adaptarse a lo que se requiere de ellos en una sociedad cambiante que busca soluciones completas antes problemas complejos.

Para poder concretar cuáles son las salidas profesionales que tienen los egresados de los títulos de Derecho, Criminología y doble titulación de Administración de Empresas y Derecho, se puede consultar la información que ofrece la propia página web de la Universidad de Málaga, en este caso. Por un lado, el Libro Blanco del Grado en Derecho enumera los puestos de trabajo que pueden ocupar quienes terminan sus estudios, por ejemplo: abogado y procurador; notario; registrador de la propiedad; funcionario de la administración de justicia (juez, fiscal y secretario judicial); funcionario de diversas administraciones públicas: de escala superior (abogado del Estado, técnico de la administración, secretario de ayuntamiento, inspector de Hacienda, inspector de Trabajo, etc.), y de escala media (Administraciones central, territorial y local); funcionario de organizaciones internacionales; empresa privada (banca, asesoría en grandes empresas y pymes, despachos profesionales, consultorías); asociaciones y organizaciones no públicas (sindicatos y organizaciones empresariales, ONG, asesoría y gestión de programas de cooperación internacional, etc.), ejército y seguridad pública y privada (Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado, Fuerzas Armadas, detective

⁴ López, E. y otros, "Las mejores salidas profesionales para derecho y relaciones laborales", en "Acciones e investigaciones sociales", pág. 268.

⁵ Mora, J., "Las competencias de los graduados: implicaciones para la reforma curricular". Presentado en el taller "La empleabilidad en la formación universitaria", Universidad de León, 24 de enero de 2008. <http://www.educacion.es/boloniaeees/grupo-trabajo/leo-empl.html>.

⁶ ANECA, Unidad de Estudios, Informe ejecutivo proyecto Reflex "El profesional flexible en la sociedad del conocimiento", Madrid, 28 y 29 de junio de 2007. Este informe, aunque de hace algunos años, contiene una serie de datos muy llamativos sobre el sistema educativo universitario español que siguen estando vigentes hoy en día (en relación con otros sistemas europeos). Respecto a la comparación entre las diferentes titulaciones, en los estudios de Derecho cabe destacar la excesiva importancia que se le da al profesor como fuente de información, muy por encima del aprendizaje basado en problemas (pág. 21), el poco énfasis que se hace en las prácticas (pág. 24),

⁷ La flexibilidad en la forma de afrontar el trabajo, exigida por los nuevos tiempos que corren, se enfrenta así al clásico "quiero trabajar en lo mío" que tanto se oye entre los jóvenes que buscan empleo.

privado, técnico en riesgos laborales); medioambiente, consumo y urbanismo (asesoría jurídico-medioambiental, asesoría urbanística y de ordenación del territorio, asesoría sobre derecho de los consumidores); enseñanza (profesor de Universidad a través de estudios de doctorado, profesor de enseñanzas medias, etc.).

El mismo Libro Blanco de la Universidad de Málaga también hace referencia a los perfiles y salidas profesionales de los graduados en Criminología, advirtiéndole de que se trata de una profesión que se encuentra en proceso de consolidación, de manera que algunos de los puestos de trabajo que se plantean todavía no se reconocen como tales. Se proponen salidas, por ejemplo, en el ámbito policial (ejerciendo funciones criminológicas, victimológicas y criminalísticas, de policía científica y/o judicial, o en la portavocía de gabinetes de prensa); en el ámbito penitenciario (en los equipos técnicos y de las juntas de tratamiento); en vigilancia penitenciaria (formando parte del equipo asesor del juez de vigilancia penitenciaria); en atención a la víctima (dirigiendo y coordinando la actividad de las oficinas de ayuda a la víctima, elaborando estrategias de prevención victimológica, e interviniendo en la mediación, tanto penal como extrapenal); en el ámbito judicial (como expertos asesores de jueces, de oficio o a instancia de parte); en justicia de menores (en los “equipos técnicos al servicio de los jueces de menores, para emitir informes sobre la situación criminológica del menor, así como sobre su entorno y, en general, sobre cualquier otra circunstancia que pudiere haber influido en el hecho que se le impute; facilitación de pronósticos sobre la posibilidad de conductas inclinadas al inicio de una futura carrera delictiva, o las propuestas sobre los tratamientos más adecuados para intentar evitar esa posibilidad”); en seguridad e investigación privadas (como gerentes, directores y mandos superiores, ejecutivos e intermedios de empresas de seguridad, y como detectives privados); en política criminal (llevando a cabo investigaciones empíricas que permitan la elaboración de estrategias politicocriminales eficaces de prevención del delito), en el ámbito de la criminología administrativa (como asesor en diversas administraciones públicas relacionadas con la delincuencia y la seguridad ciudadana); etc.

Por último, por lo que respecta a las salidas profesionales de los graduados en la doble titulación de Administración de Empresas y Derecho, además de las ya indicadas en el ámbito del grado en Derecho, se añaden de manera específica todas aquellas que implican funciones de gestión y asesoramiento jurídico de empresas públicas y privadas (en áreas de trabajo relacionadas con la dirección, la administración, la producción, la distribución, la contabilidad, los recursos humanos, la financiación, la comercialización, etc., y concretamente, realizando estudios de mercado, gestiones contables y financieras, análisis jurídicos para instituciones financieras y de seguros, etc.).

4. APLICACIÓN DE UN MODELO DE JUEGO DE ROL A LAS EXPERIENCIAS DOCENTES EN DIVERSOS GRADOS.

Una vez que se conocen las competencias que los estudiantes deberían adquirir y las salidas profesionales que tienen según su perfil formativo, la segunda fase del estudio se dedica a diseñar de manera concreta cómo se llevará a cabo la experiencia docente de juego de simulación a cada uno de los grupos en los que se quiere aplicar. Para que la experiencia sea exitosa, se requiere seguir unas pautas concretas en el diseño de la actividad que en este caso se van a adecuar al modelo establecido por García Magna y otros (2011). De manera esquemática, el modelo a aplicar consta de las siguientes variables a tener en cuenta: 1) Tamaño del grupo (pequeño, mediano o grande); 2) Perfil de los estudiantes participantes (según disciplina, nacionalidad, nivel de estudios); 3) Organización de la actividad (dependiendo de si está integrada o no en la programación oficial docente de la asignatura, o si se trata de una actividad formativa autónoma); 4) Características del juego (participación voluntaria u obligatoria, roles de jugadores o espectadores, explicación del supuesto práctico y reglas del juego, virtual o presencial, contexto, temporalización, evaluación del proceso de aprendizaje, valoración del desarrollo de la actividad); 5) Tutorización (presencial o virtual, individual o colectiva); 6) Evaluación del juego (dependiendo de quién evalúe, si el docente o los estudiantes; a quién se evalúe, y qué se evalúe); 7) Estudiantes que no juegan (evalúan, asesoran, se les evalúa sobre lo que han presenciado); 8) Motivación para los estudiantes (forma parte de la evaluación de la asignatura, es solo una actividad metodológica más, se otorga un certificado, se dan créditos, etc.); 9) Retroalimentación para el docente (encuestas de

valoración para los alumnos participantes, revisión de calificaciones obtenidas antes y después de la actividad, comparativa de asistencia a clase antes y después, pruebas sobre los contenidos tratados en el juego, entrevistas personales, diario, portafolio, sesiones de debate sobre el desarrollo de la actividad); 10) Recursos humanos y materiales necesarios para la actividad (papel y bolígrafo, fichas, atrezzo, material bibliográfico de consulta, plataforma virtual específica, espacio en redes sociales, recursos informáticos y aulas TIC, asistentes, personal técnico de la Facultad, más profesorado de apoyo, etc.)

Teniendo en cuenta todas estas variables se pretende diseñar y desarrollar una actividad de simulación en cada una de las asignaturas señaladas (Derecho Penal Parte Especial y Delincuencia y Responsabilidad Penal de Menores), teniendo en cuenta que tanto el perfil de los estudiantes, como el tamaño de los grupos y las motivaciones son distintas en las tres titulaciones.

5. MODELOS DE JUEGOS DE ROL EN DERECHO PENAL

A continuación, y a falta de terminar de aplicar estas experiencias docentes, cuyos resultados, evaluación y conclusiones se podrán presentar en futuros foros académicos como este, se van a describir muy brevemente las actividades diseñadas para cada una de las tres titulaciones, teniendo en cuenta las características concretas de cada perfil de estudiante.

I. Experiencia nº 1: Asignatura Derecho Penal II, Prácticas II - Grado en Derecho

- Actividad a realizar en el aula, sin preparación previa por parte del alumno.
- Tres horas de duración.
- Hechos extraídos del visionado de una película en la que se muestran sucesos delictivos (30 o 40 minutos).
- Distribución de roles sobre la marcha. Grupos de 4 o 5, pero todos con el mismo rol: equipo de un despacho profesional que deben preparar un informe jurídico para sustentar la defensa o la acusación (proposición de pruebas a practicar y preparación de argumentos jurídicos que podrían sustentar un futuro escrito de defensa). Para ello se requiere que debatan cuál debe ser la línea de defensa, que busquen jurisprudencia y doctrina al respecto, y que redacten el informe y la proposición de pruebas.

II. Experiencia nº 2: Asignatura Derecho Penal II - Doble grado ADE + Derecho

- Actividad en el aula, sin preparación previa por parte del alumno.
- Una hora y media de duración.
- Hechos por escrito (suceso delictivo).
- Distribución de roles sobre la marcha. Grupos de 3, con distinto rol (acusación, defensa y juez).
- Actividad encaminada a reflexionar sobre un tipo delictivo que solo se ha explicado a grandes rasgos. Se pretende que el alumno estudie un artículo concreto, y reflexione sobre las modalidades típicas.
- Desarrollo de la actividad:
 - 1) tiempo para que cada estudiante, individualmente, piense de qué manera elaborar la defensa o la acusación (15 minutos). Después, presentación ante el juez de los argumentos. El estudiante juez se limita a recoger los argumentos y las pruebas propuestas y decide quién es más convincente (30 minutos). Hay que tener en cuenta que el juez tampoco conoce bien el delito y que simplemente debe basarse en su intuición.
 - 2) Posteriormente se reúnen los estudiantes con el rol de jueces por un lado, los defensores por otro y los que acusan por otro. Ponen en común en su grupo de iguales los argumentos esgrimidos (20 minutos).
 - 3) La última parte de la clase es para poner en común, en la clase, grupo grande, las posturas. Lo hacen los jueces (25 minutos).

III. Experiencia nº 3. Asignatura Delincuencia y responsabilidad penal de menores de edad - Grado en Criminología.

- Actividad a realizar en parte fuera del aula y en parte dentro.

- Se agrupan los alumnos (5 o 6 por grupo) y deben reunirse fuera del aula, desde principio de curso, para decidir ver juntos una película en la que aparezca un menor que comete un delito. Durante el visionado deben tomar nota de las características personales, familiares, grupo de iguales con el que se relaciona el menor, contexto socioeducativo, características del hecho delictivo cometido, etc.
- Una vez vista la película y recopilada toda la información que en ella se muestra, deben hacer una breve sinopsis que harán llegar al resto de los compañeros a través del campus virtual.
- Actúan como equipo técnico en un proceso penal contra el menor. Por ello, deben preparar todos los aspectos que se contienen en el informe que han de emitir y darle la forma adecuada.
- En clase expondrán sus argumentos con las formalidades propias del proceso penal de menores (15 minutos por grupo).
- Se evalúa tanto el contenido como la forma a la hora de exponer su trabajo.

6. EVALUACIÓN, RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

Como ya se ha expuesto en la metodología del proyecto, una vez que se hayan llevado a cabo las actividades en cada uno de los grupos, será necesario evaluarlas. Para ello, este curso se pretende pasar un cuestionario con preguntas cerradas (escala Likert) para recoger la valoración de determinados aspectos de la actividad, y con preguntas abiertas donde se recojan las valoraciones concretas que cada estudiante quiera hacer de aspectos que no queden recogidos en las preguntas cerradas.

Para terminar, es preciso tener en cuenta que se pretende que este proyecto aporte avances en la metodología descrita, y por ello se han diseñado distintas actividades dentro de las múltiples variables de los juegos de simulación. En definitiva, se ha intentado que cada uno de los juegos tengan características distintas. De esta manera, se pretende comparar sus resultados y evaluarlos, para comprobar cuáles son más adecuados para conseguir los objetivos previstos. Las conclusiones de este proyecto y las propuestas de mejora, una vez que sean evaluados, podrán presentarse en próximas reuniones sobre esta materia.

7. BIBLIOGRAFÍA

Alonso Rimo, A., (2009), "Aprendizaje cooperativo en Derecho penal: Algunas estrategias", en "Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia del Derecho", (García Añón, J., ed.), Servei de Formació Permanent – Universidad de Valencia, <http://www.uv.es/sfp>,

ANECA, Unidad de Estudios, Informe ejecutivo proyecto Reflex "El profesional flexible en la sociedad del conocimiento", Madrid, 28 y 29 de junio de 2007.

Andrés Zambrana, L., y Manzano Arrondo, V., (2004), "¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES", en *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18,3, págs. 273 y 274.

Aymerich Andreu, M. y Gras Pérez, M. E. (2009), "Las metodologías docentes y su valoración por parte de los estudiantes universitarios". Ponencia presentada en el II Congreso Internacional UNIVEST, Gerona.

Bain, K., (2005), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Baruch, Y. (2006), "Role-play Teaching. Acting in the Classroom. Management Learning", 37 (1), 43-61.

Boldova Pasamar, M. A., Rueda Martín, M^a Á. (2007): "Un ejemplo de la aplicación de metodologías activas en las clases prácticas de la asignatura de Derecho penal, parte general", en *Innovación Docente, Tecnologías de la Información y la Comunicación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza. Caminando hacia Europa*.

- Crawford, C. (1982). The art of game design. Extraído el 26 de marzo de 2010 de <http://www.vancouver.wsu.edu/fac/peabody/game-book/Coverpage.html>.
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20 (3), 71-91.
- Esteve, J.M. (2003), *La tercera Revolución Educativa. La Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Fernández March, A., (2006), "Metodologías activas para la formación de competencias", en *Educatio siglo XXI*, 24, págs. 35-56.
- Finkel, D. (2008) *Dar clase con la boca cerrada*, Valencia, Publicacions de la Universitat de València.
- García Magna, D. (2017), "Metodologías para el aprendizaje duradero en Derecho penal", en Actas del II Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el siglo XXI, págs. 479-488.
- García Magna, D., Castillo Rodríguez, C., Ríos Moyano, S., et al. (2011), "La interdisciplinariedad en la educación superior: Propuesta de una guía para el diseño de juegos de rol", en TESI, 12 (1), pp 386-413
- García Magna, D.; Becerra Muñoz, J. (2012), "La visita a prisión como metodología innovadora en Derecho Penal". Vivat Academia, nº 117E. Febrero, 2012, págs. 715-737.
- Garrido, F. J. & Romero, J. J. (2008), "Simulación Virtual de la Praxis Jurídica: Proyecto de Innovación Docente "Role-playing en el Aprendizaje del Derecho". Ponencia presentada en el I Congreso de Innovación Docente Universitaria. Régimen Jurídico. Didáctica e Innovación Docente. Granada
- Gil Flores, J.; Álvarez Rojo, V.; García Jiménez, E.; Romero Rodríguez, S. (2004), *La enseñanza universitaria, planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS.
- González Rus, J.J., (2003) "Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del derecho y sobre la enseñanza del derecho en el futuro", en Revista electrónica de Ciencia penal y Criminología, nº 5-r1, <http://criminnet.ugr.es/recpc/>
- Latorre, L. (2003), *Juego y educación*. Madrid, España: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa.
- López, E. y otros, "Las mejores salidas profesionales para derecho y relaciones laborales", en "Acciones e investigaciones sociales", pág. 268.
- Mora, J., "Las competencias de los graduados: implicaciones para la reforma curricular". Presentado en el taller "La empleabilidad en la formación universitaria", Universidad de León, 24 de enero de 2008. <http://www.educacion.es/boloniaeees/grupo-trabajo/leo-empl.html>
- Posada Álvarez, R. (2004), "Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante". *Revista Iberoamericana de Educación*. Sección De los lectores-Educación Superior.
- Ríos Corbacho, J.M., (2011), "Innovación docente del Derecho penal de la empresa a través de técnicas colaborativas y entornos virtuales de aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior", en Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, nº 3, enero 2011, <http://www.eumed.net/rev/rejie/>
- Steiner, G., Ladjali, C., (2005), *Elogio de la transmisión. Maestro y alumno*, Ediciones Siruela.
- Terradillos Basoco, J.M., (2008), "Sobre el sentido de la enseñanza del Derecho penal", págs. 121-128, en Revista de Derecho penal, nº 17, págs. 6 y 8.

Zabalza Beraza, M.A. (2003), *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

LOS RETOS DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA FILOSOFÍA EN UN MUNDO GLOBALIZADO: PROPUESTA DE SOLUCIÓN

Dr. Esteban Miguel León Ochoa¹
 esleon8a@gmail.com

Mtro. Luis Antonio Lucio Venegas²
 antonio.lucio@correo.buap.mx

Dra. Dulce María Judith Pérez Torres³
 dulcemaria.perez01@upaep.mx

Mtra. Korina Gutiérrez Ramírez⁴
 koryfem@hotmail.com

Lic. Javier Paredes González⁵
 javier.paredes.glz@gmail.com

Resumen. En la actualidad se asiste a un período de turbulencias y cambios drásticos a nivel mundial que están dando lugar al surgimiento de una nueva época, caracterizada por la incertidumbre sobre el futuro: cambian las demandas de la sociedad, la situación internacional, el rol de los agentes permanentes, se proponen nuevas reglas de juego y surgen nuevos actores sociales. La educación no es ajena a estas transformaciones, y la enseñanza y aprendizaje de la filosofía no es la excepción. He aquí unas breves notas acerca de la enseñanza de la filosofía en México. Un texto introductorio que intenta dar luz sobre los retos que debe afrontar la educación superior en el ámbito global, ya que es ahí donde se ubicará la enseñanza y aprendizaje de la filosofía en México, recorriendo de forma somera la presencia filosófica en el siglo anterior y en el presente, para terminar con una "propuesta de solución" al abordar el estudio de la filosofía.

Palabras Clave. Filosofía – enseñanza – aprendizaje – educación – transformación – propuesta – solución.

Abstract. At present we are witnessing a period of turbulence and drastic changes worldwide that are giving rise to a new era, characterized by uncertainty about the future: the demands of society, the international situation, the role of the permanent agents, new rules of the game are proposed and new social actors emerge. Education is not alien to these transformations, and the teaching and learning of philosophy is no exception. Here are some brief notes about the teaching of philosophy in Mexico. An introductory text that tries to shed light on the challenges that higher education must face in the global sphere, since that is where the teaching and learning of philosophy in Mexico will be located, covering in a superficial way the philosophical presence in the previous century and in the present, to end with a "solution proposal" when approaching the study of philosophy.

Key Words. Philosophy – teaching – learning – education – transformation – approach – solution.

¹ Licenciado en Filosofía. Maestro en Ciencias de la Educación. Doctor en Pedagogía. Es Profesor-Investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

² Licenciado en Economía. Maestro en Economía. Es Director de la Dirección General de Educación Superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

³ Licenciada en Psicología. Maestra en Psicología Social. Doctora en Pedagogía. Es Profesora- Investigadora de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

⁴ Licenciada en Lingüística y Literatura Hispánica. Maestra en Educación Superior. Es gestora en la Dirección General de Educación Superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

⁵ Licenciado en Lingüística y Literatura Hispánica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

1. La educación superior en México en el contexto de la globalización

La educación en México se ha considerado un bien público. Producir este servicio ha involucrado a lo largo del tiempo un múltiple proceso burocrático y social, que puede entenderse mejor considerándolo a través de los años, cuando construyeron “las bases para el desarrollo social del país y donde la educación fue vista como elemento de integración nacional, necesario para la unificación del país y todos los objetivos se supeditaron a su expansión, articulando intereses de los grupos docentes, administrativos y técnicos en una estructura burocrática compleja” (Aguilar, 2001: 4).

Además, la educación – educación superior, que específicamente compete a este trabajo de investigación- se ha encontrado con el proceso de globalización que constituye, para el pensamiento mexicano de fines del siglo pasado y principios del presente, un notable desencanto respecto a sus tradicionales expectativas para trascender los ideales de nacionalismo y poder ejercer su voluntad de desarrollo. En este sentido, la globalización ha dejado atrás toda pretensión acerca de una unidad basada en lo que cada comunidad sea capaz de ofrecer creativamente al patrimonio común de la humanidad, debido al pragmatismo globalizador que deja para después lo que nunca llegará, provocando una crisis para pensar tal unidad: crisis de valores, **crisis filosófica**, crisis cultural y humana.

Así, entre los nuevos desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior están los reclamos de altos estándares de eficiencia, calidad y competitividad, que no sólo implican cambios estructurales y cualitativos en su interior, sino también en sus relaciones con el contexto social, nacional e internacional, en un modo abierto y lleno de contradicciones, pero con nuevas utopías: justicia, paz, trabajo y democracia.

Bajo esta visión, la educación se perfila como un elemento vertebral en el crecimiento de las naciones impulsando el desarrollo interno con una perspectiva global, preparándose para abatir el rezago en las líneas educativas, de pobreza, de calidad de vida y en general, de bienestar social. Así, los nuevos proyectos mundiales tienden a rescatar la formación del ser humano como un ser integral, en un contexto en el que los valores, tales como la democracia, la igualdad, la solidaridad y la libertad se constituyen en sus ejes, pues la ciencia, el progreso, el orden y el trabajo serán los escenarios donde el crecimiento y el desarrollo tendrán su más alto potencial.

En este sentido, la mayoría de los sistemas educativos han iniciado procesos de reformas y transformaciones como consecuencia de la aguda conciencia del agotamiento de un modelo tradicional que no ha sido capaz de conciliar el crecimiento cuantitativo con niveles satisfactorios de calidad y equidad, e incorporar como criterio prioritario y orientador para la definición de políticas y la toma de decisiones la satisfacción de las nuevas demandas sociales.

Hoy se habla de un nuevo orden mundial competitivo basado en el conocimiento, en el cual la educación y la capacitación son el punto de apoyo de largo plazo más importante que tienen los gobiernos para mejorar la competitividad y para asegurar una ventaja nacional. El funcionamiento óptimo de los sistemas educativos pasa a ser una prioridad esencial de los países. A continuación, se enuncian las principales demandas que los cambios plantean a los sistemas educativos y que se incorporan a las agendas de especialistas y de gobernantes:

- Preparar ciudadanas y ciudadanos capaces de convivir en sociedades marcadas por la diversidad, capacitándolos para incorporar las diferencias de manera que contribuyan a la integración y a la solidaridad, así como para enfrentar la fragmentación y la segmentación que amenazan a muchas sociedades en la actualidad. En consecuencia, los sistemas educativos serán responsables de distribuir equitativamente los conocimientos y el dominio de los códigos en los cuales circula la información socialmente necesaria, y formar a las personas en los valores, principios éticos y habilidades para desempeñarse en los diferentes ámbitos de la vida social.
- Formar recursos humanos que respondan a los nuevos requerimientos del proceso productivo y a las formas de organización del trabajo resultantes de la revolución tecnológica. Para incrementar la competitividad, el mayor desafío es la transformación de la calidad educativa: grupos cada vez más numerosos de individuos con buena formación, impulso de la autonomía individual, logro de un mayor acercamiento entre el mundo de las comunicaciones, la esfera del trabajo y de la educación y otorgamiento de prioridad a las necesidades del desarrollo económico: los mercados laborales y las empresas que utilizan conocimientos.
- Capacitar al conjunto de la sociedad para convivir con la racionalidad de las nuevas tecnologías, transformándolas en instrumentos que mejoren la calidad de vida. Le corresponde a los sistemas educativos impulsar la creatividad en el acceso, difusión e innovación científica y tecnológica. Deben desarrollar capacidades de anticipación del futuro y de actualización permanente para seleccionar información, para orientarse frente a los cambios, para generar nuevos cambios, para asumir con creatividad el abordaje y resolución de problemas. Los miembros activos de una sociedad no sólo necesitan tener una formación básica, sino que deben incorporar conocimientos sobre informática y tecnología, aspectos que no eran imprescindibles hace sólo una década (Abrile de Vollmer, 1994: s/p).

Bajo estos rubros, las políticas educativas nacionales en el México actual señalan como prioridad la flexibilidad de los planes de estudio la movilidad estudiantil entre ellos, actualizándose periódicamente conforme lo establezcan los parámetros aceptados internacionalmente en conocimiento y en competencias. Por lo que las tendencias educativas apuntan a procesos cada vez más claros, de internacionalización y globalización sustentada en la estrecha vinculación de la escuela con su comunidad, en su interrelación con el mundo laboral y en los planes del desarrollo sustentable local, estatal y nacional.

Dichos procesos deben partir y recuperar el problema local, en el que se dé prioridad a los grupos sociales más desfavorecidos, tal como los grupos indígenas, para lo cual el Programa Nacional de Educación (PNE) establece como meta triplicar la matrícula de ingreso de estos grupos para el 2006. A partir de ahí se pretende contribuir a la:

“... transformación del sistema de educación cerrado en uno abierto, flexible, innovador y dinámico, que se caracterice por la intensa colaboración interinstitucional, por la operación de redes para el trabajo académico de alcance estatal, regional, nacional e internacional, por la movilidad de profesores y alumnos, y por la búsqueda permanente de nuevas formas de enseñanza- aprendizaje” (SEP, 2001: 170).

En otras palabras, las transformaciones que desde hace dos décadas el mundo ha experimentado como consecuencia de los desarrollos de la telemática y las telecomunicaciones, ha hecho de éste una aldea global en la que se puede acceder, obtener y hasta vender información de y a las esferas humanas –economía, cultura, ciencia, arte, entretenimiento, etc.–, asimismo, ha acelerado la globalización en la que la actividad individual, empresarial y de las naciones enteras se ha entrelazado en todo el mundo.

En este escenario global, la intensificación de la competencia a escala nacional e internacional en los mercados de trabajo y de productos, aunada a una división internacional de trabajo cada vez más marcada, estimula a los trabajadores a aprender nuevas habilidades y a las empresas a adoptar nuevos métodos de producción. En este sentido, la reorganización del trabajo con énfasis en la autonomía para tomar decisiones llevará a fortalecer el pensamiento abstracto, analítico y creativo.

Para lograrlo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) propone construir en los niveles medio y superior:

“... un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz” (UNESCO, 1998: 4).

En ese orden de ideas se propone que la educación superior considere estos elementos para efficientar su funcionamiento constituyéndose en un espacio educativo valioso para la adopción de valores y el desarrollo de actitudes para la vida en sociedad.

2. La filosofía en la educación superior

La educación que se imparte a los jóvenes mexicanos dentro del Sistema Educativo Nacional, les permite obtener los conocimientos, las habilidades y las aptitudes requeridas para alcanzar un mejor desarrollo individual, familiar y social, así como lograr condiciones más equitativas para su incorporación al mercado de trabajo.

Para afrontar el desarrollo futuro, México requiere de jóvenes con mayor nivel de preparación, por lo que es la educación superior la responsable de formar a los futuros profesionales que se dedicarán a la docencia en los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria, educación física y educación especial y, por otra parte, forma a los profesionistas que se dedican a la ciencia, tecnología, cultura y las artes (INEGI, 2000: 25), y ciertamente, la filosofía como ciencia no es la excepción.

No hay que perder de vista que, para comprender la presencia del estudio de la filosofía en la educación superior, esta se da a partir de dos categorías: la ontológica y la axiológica. La primera se refiere a la confrontación del alumno con el análisis del ser y de su existencia. La axiología tiene que ver con la idea de hombre que se quiere ser, es decir, cuando el alumno reflexiona acerca de *ser*, generalmente se conduce hacia el *debe ser*, por lo que la ontología y la axiología pueden localizarse como unidades básicas en cualquier tipo de práctica orientadora (Gutiérrez, 2003: 84).

2.1. La enseñanza de la filosofía en México

La organización de la enseñanza de la filosofía en México, tal como puede ser descrita en los días actuales, es ciertamente un proceso reciente. Si bien, sus antecedentes inmediatos se remontan a los primeros años del siglo XX, se insertan en una tradición más amplia que está ligada a toda la historia de la educación en el territorio de este país.

Teniendo como marco de referencia lo anterior, la decadencia del positivismo en México coincide con la caída del régimen de Porfirio Díaz, al que habían asociado como dirigentes de la educación nacional, algunos de sus más altos representantes.

Pero, a pesar de estos acontecimientos, en los últimos momentos del Porfiriato se contemplan no solamente la fundación de la Universidad Nacional de México, sino la creación, dentro de ella, de la Facultad de Altos Estudios, en donde se enseñan – al lado de las ciencias y las humanidades –, las disciplinas filosóficas.

Por otro lado, los avatares de la Universidad Real y Pontificia, en medio de las luchas del siglo XIX, entre clausuras y restauraciones, habían conducido a la dispersión de las viejas facultades, convertidas en Escuelas Nacionales Profesionales, aisladas entre sí, pero dependientes del Ministerio de Educación sin que hubieran sido restaurados los estudios de filosofía y teología; y sin que el estudio de las ciencias hubiera encontrado otro lugar que el apoyo de las profesiones liberales.

Es entonces cuando con la llegada de Antonio Caso –junto con Pedro Henríquez Ureña y Alfonso Reyes como profesores de la Escuela de Altos Estudios–, se constituye un principio de renovación filosófica antipositivista. La posterior llegada de José Vasconcelos a la Rectoría de la Universidad Nacional, y más tarde a la Secretaría de Educación Pública, significan la nueva orientación educativa mexicana que, en un cierto momento, al comienzo de la década de los años veinte coincide con el triunfo de la Revolución iniciada en 1910.

La vuelta al estudio de la filosofía y de las humanidades clásicas, en el seno de la Universidad patrocinada por la generación de Antonio Caso, venía acompañada de muchas ideas que eran dominantes en otros países, en los primeros años de este siglo. Los pensadores mexicanos asimilaron algunas de estas ideas y las incorporaron a la línea tradicional de la cultura en México: en política, un liberalismo social de raíces cristianas y anarquistas, como el representado en aquellos años por León Tolstoi; en filosofía, la influencia del espiritualismo francés – Boutroux y Bergson a la cabeza– que, sin embargo, dejaban un lugar secundario al pragmatismo.

Con los años, Antonio Caso acentuó los rasgos liberales y metafísicos de su pensamiento, por lo que su influencia y la de sus discípulos creció en el interior de la Universidad, al tiempo que la política educativa de los gobiernos revolucionarios ponía en primer lugar el acento en el pragmatismo y después en el socialismo. La distancia entre la Universidad y el gobierno, que Vasconcelos pensaba superada hacia 1920, llegó a posiciones de conflicto abierto en 1929, en una situación que se prolongó más de una década.

La reforma constitucional de 1945, que eliminó el carácter socialista de la educación pública, inició una etapa de buenas relaciones entre el Estado y la Universidad. El año anterior, la Universidad Nacional, que había alcanzado su autonomía desde 1929, recibió una nueva ley orgánica, vigente

hasta la actualidad, y que definió sus órganos autónomos de gobierno y creó condiciones de estabilidad interna.

Hacia el exterior de la Universidad, las consecuencias del magisterio de Caso – cuya labor empieza a declinar al comienzo de la década de los años cuarenta-, se proyectan en toda la educación nacional, sobre todo en los niveles superiores.

En estos mismos años, la educación superior inicia un desarrollo sostenido en cuanto a la creación de instituciones nuevas en la ciudad de México, principalmente en las capitales de la provincia. La propia Universidad Nacional, en pleno crecimiento, toma el cambio de convertirse en una de las instituciones de educación superior más pobladas del mundo. De igual forma, al interior de la Universidad habían cambiado las cosas en cuanto a la enseñanza de la filosofía.

De la Escuela de Altos Estudios se separaron las ciencias propiamente dichas para constituir la Nueva Facultad de Ciencias, y solamente permanecieron agrupadas, bajo el nombre de Facultad de Filosofía y Letras, los estudios de filosofía de la educación, psicología, historia, letras modernas y las humanidades clásicas.

Es en este tiempo donde la filosofía de la ciencia de Boutroux no favorecía el acercamiento con las ciencias particulares y no puede considerarse ajena a las razones que ocasionaron la separación.

El acontecimiento más importante de la vida académica mexicana en estos años fue la llegada de los profesores españoles a la caída de la República que, si bien no cambia las orientaciones filosóficas de la enseñanza, se refuerza notablemente la actividad filosófica. Especialmente en los métodos de su enseñanza fundamentadas en las aportaciones de Gaos, cuya contribución es que la enseñanza de la filosofía a nivel de facultad tenía que procurar ante todo la formación del alumno en dicha disciplina, es decir, tenía que enseñarlo a trabajar personalmente en ella. Y esto “enseñar a trabajar”, sólo se enseña y sólo se aprende si trabajan juntos quienes ya saben hacerlo y quienes quieren llegar a serlo (Gaos, 1956). Ahora bien, esta forma de enseñar recomienda eliminar o reducir el método tradicional de cátedras magistrales por seminarios.

En 1956, la universidad Veracruzana fundó la facultad de filosofía y letras en Jalapa, y organizó la enseñanza de la filosofía basada en los principios de Gaos. Años más tarde, en 1974, la UAM (Universidad Autónoma Metropolitana) instaure los estudios profesionales de filosofía y en 1980, se erige la Maestría en Filosofía de la Ciencia.

Como resultado de estos movimientos educativos de la filosofía, se instaure la Asociación Filosófica de México (AFM), siendo su primer presidente Leopoldo Zea, en 1968, y posteriormente a Gabriel Vargas Lozano en el 2003. La aportación de esta asociación, es doble, por una parte pertenece a la Federación Internacional de Sociedades de Filosofía (FISP), y por otra, retoma la iniciativa de la UNESCO, que constituye la celebración de “Día Internacional de la Filosofía” llevada a cabo en México por primera vez el 21 de noviembre de 2002, en el Aula Magna de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (Vargas, 2003: 6); a partir de esta fecha se invita a todas las universidades públicas y privadas del país a unirse en dicho evento.

Por primera vez, la Facultad de Filosofía de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), realiza un panel de conferencias titulado: “Filosofía Hoy, Retos y horizontes” y para

el 2005, se realiza la Jornada Filosófica “Un homenaje a Ortega y Gasset” celebrada el 21 de noviembre (Guerra, Bedolla, 2004).

2.2 Hacia el abordaje de la enseñanza de la filosofía actualmente

En este inciso se hace hincapié en las aportaciones de algunos filósofos que vierten sus experiencias magistrales sobre la manera en que han enseñado filosofía, para tener una aproximación a lo que debería tomarse en cuenta actualmente, y qué aspectos se deberían mejorar y perfeccionar.

La educación y formación incluyen también planteamientos de la filosofía y aluden a su carácter normativo en el plano ético, de importancia capital para la formación del ser humano. Al respecto, Mora García dice que la racionalidad científica no es sólo una alternativa sin más de la racionalidad filosófica, y tampoco que ésta tenga un criterio exclusivo en la fundamentación y reflexión de la actividad educativa; sin embargo, en muchas ocasiones, se filosofa bajo rótulos porque es imposible rescindir de este discurso cuando de educación se trata (Guerra, Bedolla, 2004: 16).

Sin embargo, esto sólo es uno de los aspectos necesarios y primarios en el estudio de la enseñanza de la filosofía, pues el hombre precisa además de ésta, de un adiestramiento mucho más dilatado, más estructurado, por lo que el ejercicio del lenguaje y la necesidad de asociación implican procesos más complejos y menos naturales, contrae ciertas responsabilidades dentro de un contexto cultural que se transmite de generación en generación. Desde este punto de vista el hombre tiende siempre al cambio y a la renovación, por medio de la educación.

De esta manera se denota la estrecha relación entre filosofía y educación como algo necesario, pues al desarrollar y proponer una teoría educativa no es con el afán de fundamentar que su origen es arbitrario, sino consecuencia y producto, inicialmente de una determinada concepción del mundo y de la vida.

En este sentido E. Boutroux recuerda que todo sistema de filosofía lleva implícita, o explícitamente, una doctrina pedagógica en un esfuerzo por realizar principios o valores que caracterizan y presiden una concepción del mundo, en otros términos, una filosofía.

Siguiendo la misma línea de pensamiento, para Kant la educación imbricada en la filosofía es un arte, porque las predisposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas, de ahí que el arte de la educación o pedagogía, necesite ser razonado si se ha de desarrollar la naturaleza humana para que ésta pueda alcanzar sus metas (Kant, 1983: 45). Por lo que la filosofía tiene como tarea estimular a las personas a que piensen por sí mismas a través de las obras y tiene como objetivo fomentar el pensar en las demás materias.

Según afirma Lipman, la filosofía no sólo busca perfeccionar la técnica del pensar, también busca generar pensamiento y hacer que éste sea fecundo, bien en el planteamiento aseverativo, o bien en interrogativos (1986: 35).

Es obvio, por todo lo expuesto que ni la educación o la formación son posibles sin una determinada imagen del hombre, concepto unitario que articule diversos perfiles y vertientes. La

convergencia de las teorías no debe aparecer en términos antagónicos con el carácter íntimo que acompaña al pensamiento humano en su reflexión.

La educación se apoya en hombres, en personas, cada uno con métodos diferenciados. Por eso, en la enseñanza de la filosofía hay indudablemente transmisión de información, en el sentido de enseñanza de hechos, por ejemplo, de hechos históricos acerca del ejercicio mismo de la actividad filosófica. Hay también desde luego, enseñanza de hechos históricos ligados más o menos circunstancialmente a una determinada doctrina, ya como condiciones de su aparición, ya como repercusiones de su influencia.

Por ejemplo, se da la información de la muerte de Sócrates y sus andanzas por las plazas de Atenas, sobre los viajes, las lecturas y la correspondencia de Descartes; o sobre el papel desempeñado por las ideas de los filósofos de la Enciclopedia en los movimientos de independencia de las repúblicas americanas. Más en ningún momento de estos casos, los hechos pasan a ser el ejercicio propio de la filosofía.

Enseñar filosofía no puede consistir en impartir conocimientos de hechos históricos, o al menos, no puede consistir en esto exclusivamente. Además, es indispensable por encima de cualquier regla de interpretación y de análisis, enseñar muchas otras cosas que puedan describirse como virtudes intelectuales, por ejemplo, tener curiosidad intelectual, a ser paciente ante las dificultades teóricas, a tener amor a la verdad y a reconocer el valor de la exactitud, a librarse del acoso de la vanidad y del afán de originalidad, a ser honesto ante la refutación y hasta ser sensible ante la severidad del estilo.

Y más allá de todo esto, habrá que enseñar todavía a ser crítico, esto es, a no prestar su asentamiento a ninguna opinión que se preste sin las evidencias apropiadas y a exigir estas vivencias.

Dirá Fernando Salmerón:

“la filosofía es enseñable y debe ser enseñada, porque por el simple hecho de que un grupo de personas entregadas profesionalmente a la enseñanza de la filosofía, en instituciones destinadas a ese objeto, permite suponer que tanto ellas, como las instituciones y la sociedad misma en que estas funcionan, consideran indispensable la existencia del pensamiento filosófico y necesaria su enseñanza, por su contribución a la toma de conciencia de los grandes problemas del saber y de la conducta” (Salmerón, 1988: 45).

Pero esta enseñanza de la filosofía, ¿responde a las expectativas de los jóvenes que quieren seguir el camino filosófico y responde a las interrogaciones del mundo actual? Si esta pregunta se responde afirmativamente, entonces, ¿por qué hay tan poca demanda profesional para la Lic. en Filosofía? ¿Por qué se dice que la filosofía es difícil de ser enseñada y difícil de ser aprendida?

3. HACIA UNA PROPUESTA DE SOLUCIÓN⁶

El rol profesional que implica la resignificación de funciones tradicionales y el surgimiento de un conjunto de tareas nuevas que la escuela y la sociedad esperan ver realizadas en el ejercicio de la docencia, constituye el criterio más relevante para fundamentar y orientar la transformación estructural de las carreras de formación docente, como es el caso de la filosofía, una de sus tareas fundamentales.

Por eso, una concepción de la formación docente desvinculada de las funciones de la escuela y de los requerimientos de la sociedad, con débil formación pedagógica y didáctica como consecuencia de planes de estudio en los que se aprecia una inclinación teórica, intelectualista y academicista que reproduce los estilos tradicionales de enseñanza, fragmentada y desarticulada institucionalmente, despreocupada de la formación de formadores, es difícil que haga un aporte sustantivo a la profesionalización docente. Se ve necesario:

- la conducción de los procesos de aprendizaje en el aula, en el marco de una nueva didáctica adecuada a los nuevos cambios que están ocurriendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje,

- la selección de los recursos técnicos necesarios: guías, textos, materiales educativos, equipamiento didáctico y tecnológico, de acuerdo a las características de la escuela y de sus alumnos,

- la organización y capacitación de los docentes en función de las necesidades del proyecto educativo institucional y de las políticas centrales,

- la evaluación de los resultados de los alumnos a nivel de la escuela y su articulación con las mediciones de logros a nivel central o regional,

- la evaluación del desempeño de los docentes en el marco de un proceso de profesionalización del rol. Se requiere, además, una clara concepción de las cualidades que hay que esperar de un buen docente, que atienda no sólo las mejores calificaciones académicas posibles, sino también las actitudes y los rasgos personales deseables. No es muy alta la correlación positiva entre buenas calificaciones académicas y un efecto beneficioso en el aprendizaje de los alumnos. La docencia eficaz es consecuencia, también, de características de personalidad tales como la paciencia, la persistencia, la capacidad de analizar problemas y la comprensión de los alumnos.

Para la educación de la formación a las nuevas demandas que se ejercerán sobre maestros y profesores, es conveniente tener en cuenta:

- la articulación e integración dinámica entre las instituciones formadoras, las escuelas y los sectores académicos, para lograr la apertura necesaria que permita captar y dar respuestas, en forma permanente, a las necesidades educativas de la sociedad, la transformación curricular que contemple una preparación pedagógica y científica que ponga al alumno en contacto con las escuelas desde el comienzo, con prácticas directas y asunción de responsabilidades. La modalidad de trabajo que los docentes desarrollan en las escuelas está fuertemente determinada por los procesos pedagógicos que han vivido durante su propio proceso formativo:

⁶ Abrile de Vollmer María Inés (1994). Op. Cit.

- el establecimiento de un sistema de formación continua del docente,

- el fortalecimiento de los institutos de formación docente, elevando el nivel de los formadores de formadores, de manera que asuman el papel decisivo que les cabe en la preparación y motivación de los futuros maestros y profesores.

La profesionalización demanda como condición otro enfoque del perfeccionamiento que ofrezca oportunidades flexibles y estimulaciones y tenga como características:

- la apertura a todos los docentes, de fácil acceso aun para los que se encuentran en zonas alejadas, asociado a un claro sistema de incentivos,

- la articulación con la práctica cotidiana, de modo que la resolución creativa de los problemas se convierta en el conductor de las experiencias de capacitación,

- la reflexión permanente sobre la función docente, como una exigencia de carácter profesional,

- la recreación de prácticas pedagógicas, introduciendo innovaciones en las tradicionales formas de enseñanza.

Al mismo tiempo, han aumentado las dificultades con que se enfrentan los maestros y profesores: clases muy numerosas, diversidad de poblaciones y de necesidades educativas para las que no fueron formados, escasez de materiales educativos, edificios deteriorados, carencia de asistencia profesional. En estas condiciones, ¿se pueden esperar buenos resultados?, ¿no se trata acaso de que las sociedades proporcionen a las escuelas y a los docentes lo que merecen?

Para avanzar en la construcción del rol profesional será necesario especificar claramente qué se espera de los docentes y de las escuelas.

La creatividad es un atributo muy mencionado en todas las escuelas, pero del cual falta aún mucho por averiguar. Cuatro componentes parecen centrales en la configuración de la creatividad, específicamente para la enseñanza y la promoción de aprendizaje significativo de la filosofía, a saber:

- las capacidades creativas: la fluidez para producir gran cantidad de ideas apropiadas con rapidez y soltura, la jerarquía asociativa y la intuición entendida como capacidad para conseguir conclusiones sólidas a partir de evidencias mínimas,

- el estilo cognoscitivo (hábitos de procesamiento de la información): la detección de problemas, definida como la tendencia a centrar la atención en los problemas que deben ser acometidos, considerar muchas alternativas y explorar antes de hacer una opción definitiva y la amplitud para cambiar de dirección; el juicio diferido, implica penetrar y comprender primero, reservándose la valoración y el juicio para un momento posterior, y pensar en términos contrapuestos, mirando al mismo tiempo en dos sentidos contrarios.

- las actitudes creativas: la originalidad, que presupone una disposición hacia lo que no es común y rutinario; la valoración autónoma, que implica la independencia de las influencias sociales y de los valores convencionales; y el ejercicio de la crítica y el uso productivo de la crítica de otros, recuperándola y aplicándola, aunque ateniéndose a la propia opinión final,

-las estrategias: la analogía, entendida como la capacidad de ver semejanzas no vistas por otros; lluvia de ideas, llevando a cabo transformaciones imaginativas, simuladas; enumerar atributos, someter supuestos análisis, buscar un nuevo punto de entrada.

Desde esta perspectiva es evidente que la educación tradicional no está preparada para asumir el objetivo de desarrollar la creatividad. Gran parte de sus componentes son incompatibles con las prácticas escolares actuales. Por eso es necesario preguntarse antes de intervenir psicopedagógicamente: ¿Qué voy a enseñar? ¿Cómo voy a enseñar? ¿Cómo evaluar si aprendieron? ¿Cómo calificarlos? ¿Qué hacer con la disciplina? ¿Cómo calificar al que no aprende o a quien se porte mal?

El profesor como mediador del aprendizaje debe:

- Conocer los intereses de alumnos y alumnas y sus diferencias individuales (Inteligencias Múltiples).
- Conocer las necesidades evolutivas de cada uno de ellos.
- Conocer los estímulos de sus contextos: familiares, comunitarios, educativos y otros.
- Contextualizar las actividades.

En ese rol de mediador destacan los conocimientos actualizados, conceptos y principios, los cuales utiliza como organizadores previos; permite la participación activa de cada uno de sus estudiantes, así garantiza el derecho a la intervención y la cooperación entre los integrantes del curso; tiene habilidad para descubrir las ideas constantes, aquellas disímiles y contradictorias; incentiva la discusión y la profundización de los argumentos expuestos; orienta en la búsqueda de material bibliográfico, equipos y materiales; conoce la forma de dar continuidad al trabajo en el tiempo y evaluar eficaz y eficientemente la productividad de cada uno de sus alumnos.

De ahí que se acepte que el docente no es el dueño del saber, sino un “mediador” del saber, conoce cómo buscarlo en las mejores condiciones. Por ello siempre se hace acompañar de todos los recaudos pertinentes, libros, artículos, equipos y expertos, según el caso.

El mediador tiene conciencia que sus propuestas no sólo se soportan por la calidad de sus dotes histriónicas, sino por la calidad de lo que transmite.

En el aula, taller o laboratorio, el docente permitirá la autoevaluación y la coevaluación; corregirá las asignaciones, dándole oportunidad a cada uno de sus estudiantes para mejorar sus trabajos: concediéndole como calificación final, *aquella que demuestra el logro del objetivo*. Al inicio de las actividades del lapso correspondiente, discutirá con sus participantes las reglas del juego. Sin embargo; debe renunciar a las evaluaciones cuyo único soporte sea la intuición y memoria. Debe sustentar sus evaluaciones en la dinámica diaria, registrando cada una de las actuaciones y manifestándole a cada uno de sus estudiantes su percepción sobre el desempeño.

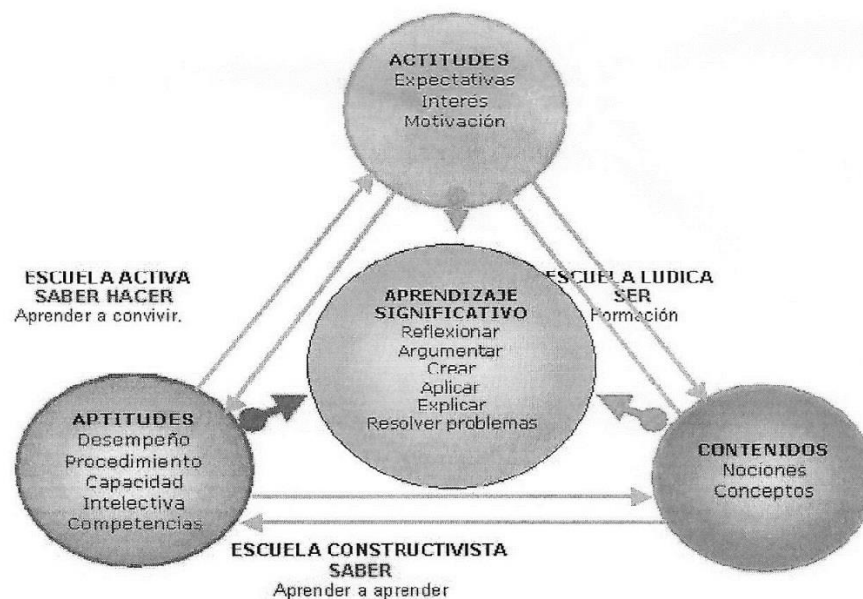


Fig. 1 Síntesis del centramiento del aprendizaje significativo⁷
Enseñar a Pensar, Enseñar a Aprender, Enseñar a Crear.

CONCLUSIÓN

Sin lugar a dudas, los retos de la educación son enormes ya que deben responder a una estandarización, competitividad y parámetros de calidad internacionales que no hacen otra cosa sino provocar una crisis recurrente para ponerse “al día y a la vanguardia”.

Ante esta situación, el proceso de enseñanza y aprendizaje también es mermado, alienado, ya que requiere de la participación constante, triangular y en espiral tanto de la institución, del alumnado y de los docentes.

Provoca crisis porque las instituciones están dispuestas –por lo menos en teoría- al cambio, pero surgen las interrogantes ¿cómo, con qué, hacia dónde dirigir los rumbos derroteros de la institución, duc in altum? ¿Qué enseñar, cómo promover con métodos actuales el aprendizaje?

Y es aquí donde pocas instituciones de educación superior tienen como prioridad promover la carrera que nutre y fundamenta su misión y visión escolar: la filosofía, ya que debido al aumento de la telemática y las informaciones tecnológicas, se hace inaccesible la propuesta de una carrera como la filosofía, porque requiere de otras aptitudes y competencias para abordarse su estudio.

⁷ Casanueva Sáez Patricio (2006). Psicología y Filosofía. Universidad La República. Santiago. Chile en <http://www.educarchile.cl>

Pero aquí no acaba el problema, las instituciones que mantienen esta carrera tal parece que se han quedado rezagadas porque están filosofando sin tomar en cuenta la realidad circundante, y si la toman en cuenta, tal parece que los métodos empleados no han sido renovados y siguen siendo tradicionales.

Comenta Pozo: “es comprensible que en esta situación de desconcierto se pretenda recurrir a fórmulas conocidas... y que durante décadas han cumplido su función social. Sin embargo, la nostalgia del pasado no debe impedirnos percibir los enormes cambios culturales que están teniendo lugar y que hacen inviable un retorno –o el mantenimiento- de esos formatos educativos tradicionales” (1997: 34).

Actualmente, este es el caso de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía en México. Por eso, el breve recorrido histórico ha hecho entrever que tanto las propuestas de enseñanza han sido válidas, aunque en la actualidad necesitan otro enfoque, otra didáctica sin perder lo esencial que es el ámbito reflexivo.

Por eso en este trabajo se hace una propuesta con perspectiva constructivista específicamente para promover el aprendizaje significativo en la enseñanza de la filosofía, en la que se destacan los requerimientos hacia el logro de los resultados deseados, pues debe realizarse un cambio de mentalidad tanto de la institución, del alumnado y el profesorado. Se recuerda que sólo es una aproximación a una propuesta de solución que se queda en el ámbito reflexivo.

BIBLIOGRAFÍA

Abrile de Vollmern María Inés (1994). Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes en Revista Iberoamericana de Educación. Calidad de la Educación. Número 5. Mayo-Agosto 1994.

Aguilar, Morales Mario. (2001). La educación en México (1970-2000): de una estrategia Nacional a una estrategia Regional en Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNT, UDG, México.

Casanueva Sáez Patricio (2006). Psicología y Filosofía. Universidad La República. Santiago. Chile en <http://www.Educarchile.cl>

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2000). Los jóvenes en México, INEGI, México

Gaos, José. (1956) La filosofía en la Universidad. México: Ediciones Filosofía y Letras. UNAM

Guerra, Bedolla, Arturo et all. (2004) Filosofía hoy. Retos y Horizontes. Puebla: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Puebla. México.

Gutiérrez; Gómez Rubén (2003). Aportaciones teóricas al estudio de las relaciones entre globalización y orientación educativa en Tiempo de educar. Revista Interinstitucional de Investigación Educativa, año 4, segunda época número 7, enero-junio.

Kant, Emanuel (1983) Pedagogía: Akal. Madrid.

Lipmann, M. (1986). El papel de la filosofía en la educación del pensar: Didáctica. Diálogo filosófico.

Pozo Juan Ignacio (1997). La crisis de la educación científica ¿volver a lo básico o volver al constructivismo? En El constructivismo en la práctica (2003) Claves para la innovación educativa 2, Editorial Laboratorio Educativo GRAO, España.

Salmerón, Fernando (1988) Ensayos filosóficos (Antología) México: SEP, Lecturas mexicanas. 109

Salmerón, Fernando (1991) Enseñanza y filosofía. México: FCE- Colegio Nacional

SEP (2001) Programa Nacional de Educación: 2000-2006. SEP. México.

UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior, UNESCO, París.

Vargas, Lozano Gabriel. Día internacional de la Filosofía, México (2003). Asociación Filosófica de México, A.C. (UNESCO, FISP, AFM, UNAM, UAM), México.

III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI

(marzo 2018)

AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Gloria Rodríguez Morúa

IPN

gloriarm7@yahoo.com.mx

Alma Lucía Hernández V.

IPN

alma_lucy23@hotmail.com

Virginia Dávalos Osorio

IPN

davalos6@gmail.com

Esta ponencia tiene como propósito describir el pensamiento crítico y su relación con la autonomía del aprendizaje. Entendiendo por autonomía que el alumno organice su propio aprendizaje a partir del conocimiento de sus recursos. De acuerdo con el modelo educativo del Nivel Medio Superior del Instituto Politécnico Nacional (IPN) este es el objetivo primordial y también se propone como una alternativa para abatir el rezago educativo y la deserción escolar.

Palabras clave: Autonomía de aprendizaje, pensamiento crítico, educación, rezago educativo.

En la actualidad existe una gran preocupación en el entorno educativo debido a que se piensa que los estudiantes no demuestran sus habilidades cognitivas, sus procesos de solución de problemas se han visto afectados por la saturación de información a la están expuestos, además que ésta cambia constantemente y con frecuencia esta es falsa. Por ello, es preciso que los jóvenes tengan capacidad para hacer un análisis crítico para reconocer cuando una información es falsa o verdadera y esto le permitirá solucionar problemas de su vida cotidiana de manera eficaz.

En la actualidad la educación tiende a que sus modelos tengan como objetivo la autonomía en el aprendizaje, para lo cual es relevante hacer cambios dentro del aula. Y uno de estos cambios se refiere a desarrollar el pensamiento crítico, el cual Ennis (2005) lo define como el pensamiento reflexivo razonado a la hora de decidir qué hacer o creer. Esto implica actos creativos como formulación de hipótesis, solución de problemas, investigación, formulación de preguntas y planteamiento de puntos de vista.

Dewey (1989) señalaba que es responsabilidad del docente crear en el aula un ambiente imaginativo y rico en donde se exploren y discutan los problemas de primera mano, predominando la investigación, tomando en cuenta el proceso y no los resultados, que es lo que actualmente se realiza. Señalaba que el razonamiento cotidiano que debe predominar en el aula es el pensamiento independiente, imaginativo, rico. Por ello, enfatizaba que el proceso educativo debería tomar su modelo de los procesos de la investigación científica. Por tanto, es necesario que el alumno desarrolle en el aula criterios y estándares apropiados para analizar y evaluar su propio pensamiento y así utilizar rutinariamente estos criterios para mejorar su calidad.

El concepto de autonomía en el aprendizaje ha tenido diversas interpretaciones, algunas de ellas con una interpretación errónea, por ejemplo, que es ser autodidacta, autoaprendizaje o el aprendizaje sin un profesor. La autonomía del aprendizaje se refiere a la facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta, dentro de un contexto que determina el logro de ese objetivo. Según Piaget (1948) la finalidad de la educación es el desarrollo de la autonomía en el terreno moral como en el intelectual, esto quiere decir desarrollar la capacidad de pensar críticamente por sí mismo. Los conocimientos son construidos a través de la interacción con el medio (Kamii y López, 1980).

Hablar de autonomía del aprendizaje es hablar de autorregulación y metacognición, es decir que los alumnos se den cuenta de las decisiones que toman, de las dificultades que tienen para aprender y la manera en que solucionan esas dificultades en su aprendizaje. Algunos puntos centrales de una enseñanza que evidencie como objetivo el desarrollo de la autonomía son: reducir el poder del profesor, inducir a los alumnos a intercambiar puntos de vista con sus compañeros y el docente, incitarlos a conocer sus recursos y capacidad para descubrir cosas.

Según Monereo y Pozo (2008) los procesos que favorecen el aprendizaje autónomo de cualquier contenido sean: a) conscientes, debido a que son objeto de supervisión y regulación metacognitiva constante, para no apartarse excesivamente del objetivo; b) sensibles a las variables relevantes del contexto de enseñanza-aprendizaje, dado que el alumno deberá responder del aprendizaje que haya realizado en un nivel de exigencia y bajo condiciones determinadas.

La autonomía del aprendizaje se refiere a que el alumno se gobierne a sí mismo, esto es a que ellos pueden tomar decisiones en seguir tomando lo que les dicen los profesores o confirmar por sí mismos, ya sea haciendo propias deducciones por conocimientos previos o bien investigando.

Los alumnos con autonomía en el aprendizaje utilizan sus conocimientos previos y delimitan las estrategias que seguirán para enfrentar situaciones nuevas y resolver problemas que se le presenten. Se alcanza un alto grado de autonomía, cuando son capaces de crear propuestas, plantear soluciones.

Para desarrollar una autonomía en el aprendizaje es indispensable que el alumno tenga una participación protagónica en su proceso de conocer, se convierte en planificador, director y constructor de su propio conocimiento y también crítico de su trabajo. Y el rol del docente es incentivar y provocar, acompañante, tutor y guía del alumno. Ayudándole al alumno a descubrir sus capacidades, recursos y destrezas.

Con el aprendizaje autónomo se aprende a aprender debido al entrenamiento y desarrollo de competencias o habilidades cognitivas, afectivas e interactivas y metacognitivas. Se puede decir que es un aprendizaje estratégico.

En las habilidades cognitivas se distingue la capacidad de búsqueda de información, analizar, sintetizar, abstraer, preguntar, formular hipótesis, investigar, es decir todas aquellas que tienen que ver con la obtención de conocimiento.

Las habilidades afectivas e interactivas se refieren aquellas que tienen que ver con lo relacional con el respeto por el otro, la colaboración en el trabajo, la capacidad de solución de conflictos, la capacidad de negociación, y también convertir el proceso de aprendizaje en un proyecto de vida.

Por último, las metacognitivas se refieren a la capacidad que tiene el ser humano de auto reflexionar acerca de su propio pensamiento y aprendizaje.

Cabe señalar que el aprendizaje autónomo no se da de un momento a otro, es un proceso, y es social pues se necesita el acompañamiento de los compañeros y del docente. El pensar críticamente permitirá desarrollar esta autonomía ya que proporciona las herramientas necesarias para saber el tipo de conocimiento deberán utilizar en determinada situación.

Según Saiz (2017) existen habilidades del pensamiento que se caracterizan de la siguiente manera: Habilidades de razonamiento verbal y análisis de argumento: permiten reconocer y evaluar la calidad de las ideas y razones de un argumento y la conclusión coherente del mismo. Habilidades de comprobación de Hipótesis, se refieren a suposiciones que se hacen en donde se pueden plantear posibles soluciones o dar razones en donde se explica un hecho o situación lo cual permite reflexionar acerca de los hechos. A partir de ahí podrían surgir nuevos conocimientos. Habilidades de probabilidad e incertidumbre, estas permiten la toma de decisiones a partir de la valoración de las alternativas que se presentan de acuerdo con las desventajas que se tenga. Habilidades de toma de decisiones, a partir del conocimiento de información y datos.

En síntesis, ser autónomo implica, dominar un abanico de estrategias para aprender, o lo que es igual ser capaz de tomar decisiones intencionales, conscientes y contextualizadas con la finalidad de lograr los objetivos de aprendizaje que se pretenden Monereo y Pozo (2008).

Se considera que esta competencia se ha logrado cuando el joven realiza innovaciones, propone soluciones a problemas planteando un método o dando alternativas, y cuando sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica.

Referencias

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós

Ennis, R. H. (2005). Pensamiento crítico: Un punto de vista racional. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 47-64.

Kamii, C. y López, P. (1980). La autonomía como objetivo de la educación: Implicaciones de la Teoría de Piaget. Infancia y aprendizaje. *Journal for de Study of Education and Development*, 18, 3-32.

Monereo, C. y Pozo, J. (2008). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis

Piaget, J. (1948). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.

Saiz, C. (2017). *Pensamiento crítico y cambio*. Madrid: Pirámide.

AMBIENTE DEMOGRÁFICO EN HIDALGO COMO ELEMENTO PARA LA ELECCIÓN DE UNA CARRERA DE LA SALUD.

Claudia Teresa Solano Pérez¹,
Maricela Guevara Cabrera²,
Rosario Barrera Gálvez³.

RESUMEN

La educación actual tiene como ejes la tecnología y la innovación; sin embargo, elementos como la demografía y las oportunidades del entorno en México demuestran que la formación de estudiantes vía presencial aún cobra forma. Se analizaron los elementos demográficos a tomar en cuenta para la elección de una de las siete carreras sobre ciencias de la salud que oferta la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en el campus de San Agustín Tlaxiaca, denominado Instituto de Ciencias de la Salud. **Objetivo.-** identificar los elementos del ambiente demográfico para la elección de una carrera en Ciencias de la Salud en Hidalgo. **Método.-** estudio transversal en alumnos elegidos por muestreo polietápico estratificado según carrera, donde se midieron variables como elección y gusto por la carrera, ciudad de origen, frecuencia de traslado según características demográficas. **Resultados.-** El 93% de los encuestados escogió su carrera por decisión propia, y al 97% sí le gusta su carrera. Al menos del 3 al 7% de alumnos no cursan la carrera que escogieron al inicio y 5 de cada 10 estudiantes no son originarios de Pachuca (capital de Hidalgo). **Conclusiones.-** los resultados obtenidos permiten conocer características particulares de los estudiantes del Instituto de Ciencias de la Salud en Hidalgo, donde convergen siete carreras en constante interacción social.

Palabras clave: ambiente demográfico - elección de carrera - ciencias de la salud - estudiantes foráneos - estudiantes de la salud.

Contacto: Mtra. Claudia Teresa Solano Pérez.

Correo electrónico: claudia_solano@uaeh.edu.mx, terracota22@hotmail.com

¹ Psicóloga egresada de la Universidad de Durango, Mex., Maestra en Ciencias de la Salud por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Actualmente Catedrática e Investigadora de la Licenciatura de Médico Cirujano en campus ICsA y catedrática de especialidades médicas. E-mail: claudia_solano@uaeh.edu.mx

² Médico internista, egresada de la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente catedrática e Investigadora de la Licenciatura de Médico Cirujano, ICsA y catedrática de especialidades médicas. E-mail: mary_61_24@hotmail.com

³ Licenciada en Computación y Maestra en Computación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Actualmente Catedrática e Investigadora de la Licenciatura de Enfermería, ICsA. E-mail: rosariobarrerag@yahoo.com.mx

DEMOGRAPHIC ENVIRONMENT IN HIDALGO AS ELEMENT FOR THE ELECTION OF A HEALTH CAREER.

Claudia Teresa Solano Pérez¹, Maricela Guevara Cabrera², Rosario Barrera Gálvez³.

ABSTRACT

Current education has as its axes technology and innovation; however, elements such as demography and the opportunities of the environment in Mexico that the formation of students via face-to-face still take shape. We analyzed the demographic elements to be taken into account for the election of one of the seven careers in health sciences offered by the Autonomous University of the State of Hidalgo in the San Agustín Tlaxiaca campus, called the Institute of Health Sciences. **Objective.-** To identify the elements of the demographic environment for the election of a career in Health Sciences in Hidalgo. **Method.-** cross-sectional study in students chosen by multistage sampling stratified by career, where variables were measured as choice and taste for the career, city of origin, frequency of transfer according to demographic characteristics. **Results.-** 93% of the respondents chose their career by their own decision, and 97% do like their career. At least 3 to 7% of students do not attend the career they chose at the beginning and 5 out of 10 students are not from Pachuca (capital of Hidalgo). **Conclusions.-** the results obtained allow knowing the particular characteristics of the students of the Institute of Health Sciences in Hidalgo, where seven careers converge in constant social interaction.

Keywords: demographic environment - career choice - health sciences - foreign students - health students.

Contact: Miss Claudia Teresa Solano Pérez.

Email: claudia_solano@uaeh.edu.mx, terracota22@hotmail.com

¹ Psychologist graduated from the University of Durango, Mex., Master of Health Sciences from the Autonomous University of the State of Hidalgo. Currently Professor and Researcher of the Medical Career in campus ICSa and professor of medical specialties. E-mail: claudia_solano@uaeh.edu.mx

² Internist doctor, graduated from the National Autonomous University of Mexico. Currently Professor and Researcher of the Medical Career, ICSa and professor of medical specialties. E-mail: mary_61_24@hotmail.com

³ Bachelor in Computing and Master in Computing from the Autonomous University of the State of Hidalgo. Currently Professor and Researcher of the Nursing Degree, ICSa. E-mail: rosariobarrerag@yahoo.com.mx

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que la educación en nuestros días en pleno siglo XXI tiene características de innovación tecnológica, las Universidades aún cobran forma y sentido en su plataforma de educación presencial. En el caso de la Universidad de Hidalgo en México, no es la excepción; como particularidad, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) está constituida por seis institutos conglomerados según afinidad de las carreras, ya sea en Ciencias de la Administración, en Ciencias Sociales, o como el caso que nos compete: las Ciencias de la Salud; para este caso, las carreras ofertadas son siete, a saber: Psicología, Medicina, Nutrición, Enfermería, Farmacia, Odontología y la de más reciente creación Gerontología.

Así mismo, captar y mantener cautivos a más de 5,000 alumnos por ciclo escolar semestral es una labor exhaustiva que por supuesto sólo puede lograrse con la colaboración de directivos, docentes, administrativos y, por supuesto, debido y gracias a la existencia de nuestros clientes: los estudiantes de ciencias de la salud.

El ámbito demográfico que nos compete se caracteriza por ser una región del centro-sur en México, es decir, el Estado de Hidalgo, tan icónico y emblemáticamente conocido por pertenecer a un tercio de la región Huasteca (San Luis Potosí y Veracruz son los otros dos tercios de la región); siendo así que, por su cercanía con el Distrito Federal (capital de la República Mexicana), el Estado de Hidalgo cuenta con una alta afluencia de jóvenes en edad universitaria; los locales, ya sean jóvenes nacidos en la capital de Hidalgo (Pachuca) o nacidos en municipios tan lejanos como Huejutla (a 8 horas de distancia de la capital), son capaces de trasladarse hasta el campus de su interés con tal de obtener una formación académica de calidad dentro de la oferta educativa de la UAEH.

Propiamente dicho, existen elementos tangibles para constatar que la carrera de medicina es una de las más elegidas por los aspirantes a universitarios: es la única carrera que dedica todo un día completo para su examen de admisión (exclusivamente medicina), versus las otras carreras se aplican el examen de admisión todas un día después de la admisión a medicina, no importa que estén todos los aspirantes, pues aún así la suma de todos ellos no se compara con quienes aspiran a medicina (alrededor de 4,500 cada semestre).

Aspectos como este nos permiten contextualizar el panorama que se vive al elegir una carrera en ciencias de la salud y los aspectos que intervienen para que alumnos que viven fuera de Pachuca e incluso de Hidalgo, puedan acceder a las diferentes carreras ofertadas por la Universidad, y de esta manera convertirse en estudiantes foráneos, jóvenes que se separan por primera vez de su familia y su experiencia cotidiana, para retomar nuevos estilos de vida, además de adaptarse al desarrollo académico y exigencias propias de la carrera que han escogido.

2. MÉTODO

2.1. Diseño del estudio

Se realizó un estudio observacional descriptivo de carácter transversal en 773 estudiantes elegidos por muestreo polietápico estratificado según carrera, donde se midieron variables como elección y gusto por la carrera, ciudad de origen, frecuencia de traslado y residencia actual; desde la teoría, los resultados se analizaron a partir de una matriz psicológica social, positiva y de la salud. Teniendo como unidad de estudio alumnos de Instituto de Ciencias de la Salud con edad promedio de 18 a 23 años, que se encontraban cursando alguna de las siete carreras del Instituto de Ciencias de la Salud.

Variables de estudio

| Variables de tiempo | Variables de lugar | Variables de persona |
|----------------------------|---|--|
| Julio-Diciembre de 2012. | Instalaciones de ICSa-UAEH, correspondientes a las carreras de: Psicología, Medicina, Farmacia, Gerontología, Enfermería, Odontología o Nutrición | Estudiantes de las carreras de Psicología, Medicina, Farmacia, Gerontología, Enfermería, Odontología o Nutrición. Donde se investigó. Factores demográficos, elección de carrera, impacto de sus pares, impacto de sus padres. |

2.2. Fuentes, técnicas e instrumentos

Se realizó una investigación conjunta utilizando el instrumento prolectivo Evadepsa (que incluye tres aspectos de la vida de los estudiantes: depresión, estrés académico y satisfacción con la vida), además de una sección relativa a factores demográficos, incluyendo estatus socioeconómico; el instrumento se desarrolló con técnica de aplicación autoadministrada, para realizar una revisión general de los factores sociodemográficos y familiares, incluyendo las variables: sexo, edad, motivo de elección de la carrera, gusto por la carrera, ciudad o municipio de origen, frecuencia de traslado en caso de ser estudiante foráneo y residencia actual, con una muestra de 773 participantes.

3. RESULTADOS

El caso que nos ocupa es del Instituto de Ciencias de la Salud (ICSa), cuya población estudiantil en el periodo intermedio entre el primer y segundo exámenes parciales durante el ciclo Julio-Diciembre 2012 fue de **4,524** alumnos de las siete diferentes carreras; el total de la **muestra poblacional** fue de **773** participantes, alumnos inscritos en las carreras de ciencias de la salud. Hubo una mayor proporción de participantes de sexo femenino, representada por 503 mujeres, mientras que los estudiantes de sexo masculino fueron 270. La mayor parte de la población encuestada se concentra en Pachuca, (652), seguida de 87 estudiantes que viven en Tulancingo, otros residentes en el Estado de México, y el 1% restante habita en diversos lugares cercanos a Hidalgo, como Actopan, Ajacuba, Atotonilco, El Arenal, Epazoyucan, San Juan Solís, Zapotlán de Juárez, Puebla y Distrito Federal.

Ahora bien, la mayoría de los alumnos de Enfermería (87%), expresó que su elección de carrera fue por decisión propia, el 7% tuvo influencia de sus padres, el 2% el apoyo de sus amigos, otro 2% eligió por tradición familiar, y el 2% restante por otra situación, como el hecho de que no tenía otra opción. (Ver Tabla)

Tabla 1.

| Prevalencia de elección de carrera, ICSa, 2012 | | | | | | | |
|--|------------|----------|--------------|---------------|-----------|-----------------|------------|
| CARRERA | Enfermería | Farmacia | Gerontología | Médico Ciruj. | Nutrición | Ciruj. Dentista | Psicología |
| DECISIÓN PROPIA | 87% | 91% | 92% | 94% | 81% | 99% | 99% |
| INFLUENCIA PADRES | 7% | - | 4% | 3% | 3% | 1% | 1% |
| APOYO AMIGOS | 2% | 6% | 4% | 2% | 9% | - | - |
| TRADICIÓN FAMILIAR | 2% | 3% | - | 1% | 6% | - | - |

Fuente: Evadepsa, 2012

De los alumnos de Farmacia, el 91% eligió por decisión propia, el 6% por apoyo de sus amigos y el 3% por tradición familiar; para gerontología, en el 92% de los casos la elección fue por decisión propia, un 4% de ellos eligieron por influencia de sus padres, y el restante 4% por apoyo de los amigos. En el mismo sentido, de los alumnos de Medicina el 94% eligió su carrera por decisión propia, 3% por influencia de sus padres, 2% por apoyo de los amigos, y un 1% eligió por tradición familiar (3 casos).

En el caso de Nutrición, el 81% de los casos se trató de decisión propia, mientras que un 9% de los estudiantes eligió por apoyo de sus amigos, un 6% eligió con base en la tradición familiar, un 3% de ellos eligieron por influencia de sus padres, y 1 caso de ellos (1%) no tenía otra opción para escoger su carrera.

Para el caso de la Licenciatura en Cirujano Dentista, el 99% de los encuestados respondió que su elección fue por decisión propia, y solo 1 caso fue por influencia de los padres. Finalmente, en la carrera de Psicología, en 1% de los casos la decisión tuvo influencia de los padres, no obstante que en el 99% restante, el alumno eligió por decisión propia.

Por otra parte, acerca del gusto por su carrera, en el caso de Enfermería, el 96% está de acuerdo con esta afirmación, al 91% de encuestados de la carrera de Farmacia también les gusta su carrera, al igual que al 99% de alumnos de Gerontología y al 97% de los estudiantes de Medicina.

También al 91% de encuestados de Nutrición, al 99% de los alumnos de Psicología y al 100% de los participantes de la carrera de Cirujano Dentista. (Ver Tabla)

| Tabla 2. | |
|----------------------------------|------------|
| Gusto por la carrera, ICSa, 2012 | |
| CARRERA | PROPORCIÓN |
| Lic. Enfermería | 96% |
| Lic. Farmacia | 91% |
| Lic. Gerontología | 99% |
| Lic. Médico Cirujano | 97% |
| Lic. Nutrición | 91% |
| Lic. Cirujano Dentista | 100% |
| Lic. Psicología | 99% |

Fuente: Evadepsa, 2012

4. DISCUSIÓN

Como parte del análisis de los resultados se encontró que de los alumnos encuestados, el 93% escogió su carrera por decisión propia, y al 97% del total sí le gusta su carrera; al menos del 3 al 7% de alumnos podrían verse influidos por el hecho de no cursar la carrera que escogieron al inicio, razón por la que probablemente no les guste su carrera, y que también puede ser un motivo que predisponga a fallos en la escuela, como ausentismo escolar, uso de sustancias y por ende, depresión.

Ahora bien, de la población encuestada, se encontró que hay más mujeres que hombres, sobre todo en las carreras de Enfermería y de Farmacia, proporcionalmente; las edades en promedio de todas las carreras estuvieron entre los 19, 20 y 21 años; y llama la atención la presencia de mujeres embarazadas, sobre todo en Enfermería, Gerontología y Psicología.

5. CONCLUSIONES

Los aspectos referidos hasta el momento abarcan un aparato sistémico en el que converge lo social, lo académico y hasta lo comportamental, dando a entender que el estudiante, joven en desarrollo y formación profesional, ser social inmerso en un contexto académico-socio ambiental en el que se le presentan exigencias tanto a nivel personal en el rubro familiar, ya sea al momento de elegir la carrera, en el rubro de superación al momento de pasar el examen de admisión en la carrera elegida.

O en el caso de fallo, tiene que enfrentar la situación generada por el cambio a una carrera que posiblemente no le sea de total agrado (hubo casos que expresaron inscribirse en gerontología pero que siguen esperando su oportunidad de entrar a medicina y en cada ciclo semestral vuelven a aplicar el examen de admisión); también frente a un peso de índole social, porque al estar en formación viene el pensar en el futuro: así será como lo van a ver cuando termine de estudiar, e incluso pensar en el futuro inmediato: necesidad de prestigio dentro de la escuela, necesidad de llamar la atención ya sea de manera positiva (tendiente hacia los deportes), o de manera negativa (uso y abuso de sustancias), con todas las consecuencias que ello genera, es decir, incidencia social.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benjet C, Medina-Mora ME, Borges G. Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica en Adolescentes. México: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente: WMHS-OMS; 2007.
- Bronfman M, Guiscafre H, Castro V, Castro R, Gutiérrez G. La medición de la desigualdad: una estrategia metodológica, análisis de las características socioeconómicas de la muestra. México: Arch Invest Méd; 1988. 19(4):351-360.
- Busquets MR. Psicología Positiva. México: Grupo Campos Elíseos; 2009. [Disponible en red] <http://www.grupocamposeliseos.com/index.html>
- CA. Consultation Psychologique. Canadá: Bibliothèque nationale du Québec; 1996. 9(1). [Disponible en red] <http://www.cscp.umontreal.ca/ConsultationPsychologique/v09n1-1.htm>
- Contini EN. De la psicopatología al bienestar psicológico. Argentina: Fundación ACTA; 2003.

- Cuesta-Izquierdo M, Herrero-Diez FJ. Tutorial de Introducción al Muestreo. 3.2.- Tamaño de muestra para estimar la proporción de la población. España: Universidad de Oviedo; 2004. [En red] http://www.psico.uniovi.es/Dpto_Psicologia/metodos/tutor.7/p3.html
- Chust-Méndez, Vanesa., Dimulescu, María., Herrero-Gozalbo, Vicente., Miravet-Flores, Vanesa. (2011) Relación entre el estilo de aprendizaje y la elección de carrera en estudiantes de la UJI. Forum de Recerca. España.
- DEEyDI. Población escolar por programa educativo y género. Hidalgo, México: Anuario estadístico DEEyDI, DGP, UAHE; 2008.
- DGP. Infraestructura universitaria. Hidalgo, México: Dirección General de Planeación; 2008. [En red] <http://intranet.uaeh.edu.mx/DGP/infraestructura.htm> revisado al 8 set, 2010.
- Hernández-Ávila M. Epidemiología. Diseño y análisis de estudios. México: Ed Panamericana; 2007.
- Hernández-Sampieri R, Fernández-Collado C, Baptista-Lucio P. Metodología de la Investigación. México: Ed McGraw-Hill Interamericana 5ªed; 2010.
- Hidalgo. Situación de Salud en el Estado de Hidalgo. México: compilación UAHE; 2007. [En red] <http://www.uaeh.edu.mx/campus/icsa/aap/Psalud/saludsithgo.html>
- Iglesias A., Rosas A., Pimentel BM. Adolescencia y duelo. Hidalgo, México: Rev Cient Elect Psic, ICsA-UAHE; 2008.
- Jiménez MG, Martínez P, Miró E, Sánchez AI. Bienestar psicológico y hábitos saludables: ¿están asociados a la práctica de ejercicio físico? España: Int J Clin Health Psychol; 2008. 8(1):185-202.
- Porto-Castro, Ana María., Mosteiro-García, María Josefa. (2005) Los motivos de elección de estudios de las estudiantes universitarias: un análisis en función del tipo de carrera. Congreso de Sociología. Federación Española de Sociología. España.

LA NOCIÓN MARTIANA DE PROSPERIDAD, OBJETIVO DE LA ACTUALIZACIÓN SOCIOECONÓMICA EN CURSO Y CONTENIDO DE LA FORMACIÓN MARTIANA

Armando Ernesto Cruz García¹

Universidad de Las Tunas.

armandoernesto@ult.edu.cu, armandoernesto@nauta.cu

RESUMEN

Como resultado del llamado realizado por Raúl Castro a construir una sociedad socialista, próspera y sostenible se ha generado, al ser este un objetivo político común al que debe contribuir el profesional de la educación, la necesidad de reflexionar en torno al contenido de este concepto y sus implicaciones prácticas para la formación de los futuros profesionales. En tanto el conocimiento de la historia libera al hombre de volver a cometer los mismos errores, se dieron a la tarea de buscar en el pensamiento martiano algunas ideas que favorecieran su comprensión de la perspectiva histórica en relación con este particular. Se defiende la idea de concebir, al igual que José Martí, la prosperidad, como resultado de la sinergia entre la satisfacción de las necesidades materiales y espirituales con relativa independencia entre unas y otras.

Palabras claves: Noción martiana de prosperidad-actualización socioeconómica-formación martiana.

ABSTRACT

As a result of the call made by Raúl Castro to build a socialist, prosperous and sustainable society has generated, as this is a common political objective to which the professional education should contribute, the need to reflect on the content of this concept and its practical implications for the training of future professionals. While the knowledge of history frees man from making the same mistakes, they set themselves the task of searching in Martí's thoughts for ideas that would favor his understanding of the historical perspective in relation to this particular. The idea is defended of conceiving, like José Martí, prosperity, as a result of the synergy between the satisfaction of material and spiritual needs with relative independence between one and the other.

Keywords: Martians notion of prosperity - socioeconomic update-Martí formation.

1. DESARROLLO

2.1 PUNTOS DE PARTIDA

Hace más de cinco décadas los cubanos iniciaron el proceso de construcción de una sociedad nueva, la sociedad socialista. De él se sabe que constituye el principio de la abolición de la esclavitud asalariada mediante la sustitución de esta por las relaciones sociales socialistas que colocan a las masas en el centro de la actividad social y política.

El citado proceso constructivo no puede realizarse sobre la base, reduccionista, de perfeccionar la base técnico-material de la sociedad. Tal y como demostró (Engels, 1876) en su trabajo el trabajo en buena medida creó al hombre, por tanto, cualquier intento por transformar las condiciones en las que el hombre trabaja redundará en la transformación del propio sujeto que trabaja, el hombre. El socialismo solo puede ser el resultado de la transformación material de la sociedad, pero ello debe ser asumido como la creación de la base técnico-material y del hombre nuevo, protagonista de una nueva civilidad, simultáneamente.

La sociedad nueva será entonces resultado y condición de una perspectiva cognitiva y valorativa capaz de sustentar la transformación constante del entorno social para que posibilite y promueva el desarrollo de la colectividad sin anular la individualidad. Lo anterior solo es posible si realiza una transformación del hombre desde lo técnico-profesional y lo moral.

La I Conferencia Nacional del Partido Comunista de Cuba consideró que "Los retos actuales y futuros reclaman, como primera exigencia, articular todos los medios y fuerzas con que contamos para fortalecer la unidad patriótica y moral del pueblo; desarrollar valores y patrones

¹ Licenciado en Estudios Socioculturales (2009). Ostenta la categoría docente de Profesor Asistente. Actualmente cursa una Maestría en Educación. Ha participado en varios eventos nacionales e internacionales sobre la vida y obra de José Martí. Se desempeña como profesor de Filosofía Marxista-Leninista, Historia de la Filosofía y Ética e Ideario Martiano en la Universidad de Las Tunas. Es miembro de la Sociedad Cultural José Martí, el Movimiento Juvenil Martiano, la Unión de Historiadores de Cuba, la Asociación de Pedagogos y la de Economistas de Cuba. Universidad de Las Tunas. armandocg@ult.edu.cu.

de vida revolucionarios; abrir cauce a legítimas aspiraciones individuales y colectivas; y enfrentar prejuicios y discriminaciones de todo tipo que aún persisten en el seno de la sociedad.” (Comité Central del Partido Comunista de Cuba, 2012: 2) Entre las vías planteadas para la formación de valores acordó “Profundizar en el legado ético, humanista y antimperialista del pensamiento y la obra de Martí, como fundamento esencial de la práctica revolucionaria. Incrementar su aplicación en todo el sistema de enseñanza (...)” (Comité Central del Partido Comunista de Cuba, 2012: 10)

En ese esfuerzo se inscribe esta ponencia en la que los autores proponen, reflexionar acerca de la Actualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista desde una perspectiva martiana. El mencionado objetivo está determinado por la convicción de que en el proceso de resignificación en el que se encuentra inmersa la sociedad cubana el pensamiento y la práctica revolucionaria martiana pueden proveer importantes esencias que contribuyan negarnos dialécticamente.

2.2 MEDITACIONES NECESARIAS

La Revolución Cubana, entendida como proceso ininterrumpido desde el diez de octubre de 1868 hasta la actualidad, ha asumido como causa suprema el logro de la prosperidad social. El pensamiento cubano fundacional sentó las bases de las actuales aspiraciones de desarrollo a las que aspiran los cubanos. “¡Antes que cejar en el empeño de hacer libre y próspera a la patria, se unirá el mar del Sur al mar del Norte, y nacerá una serpiente de un huevo de águila!” (Martí, 1880: 26) de esta forma José Martí asumió dichas causas realzando la condición de subordinación que posee la prosperidad en relación con la prosperidad.

El primero de enero de 1959 se logra verdaderamente la independencia de la nación cubana. Nótese que no se asume únicamente la independencia de un país en tanto ente político, sino que se hace énfasis en un sujeto político, con una identidad forjada al calor de la lucha por su independencia y por tanto esencialmente en un constructo cultural ante todo. No se trató, en primer lugar del triunfo de una alianza de clases, capaz y grupos sociales sobre otros. Fue la nación de los cubanos, más allá de su posición política, en tanto la independencia constituía una condición para eliminar la explotación neocolonial a que eran sometidos todos los actores políticos.

El carácter socialista proclamado por el Gobierno Revolucionario en 1961 significó la continuidad de la dinámica nacional en cuanto a pensamiento y actividad política. Se asumía una posición en relación con la aspiración universal de desarrollo. A pesar de los obstáculos encontrados en el camino esta posición se ha mantenido, se ha convertido en la única opción reconocida por la inmensa mayoría de los cubanos.

El VI Congreso del Partido Comunista de Cuba aprobó 313 lineamientos que constituyen la nueva estrategia de desarrollo nacional como resultado del proceso se dio inicio a un proceso nombrado Actualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista. Dicho proceso tiene como objetivo “(...) garantizar la continuidad e irreversibilidad del Socialismo, el desarrollo económico del país y la elevación del nivel de vida de la población, conjugados con la necesaria formación de valores éticos y políticos de nuestros ciudadanos.” (COMITÉ CENTRAL DEL PARTIDO COMUNISTA DE CUBA, 2011: 1)

A pesar del contexto adverso en el que se desarrolla la mencionada reunión de los comunistas cubanos la apuesta hacia el futuro continuó siendo la vía socialista de desarrollo. En diciembre del 2012 Raúl Castro (1931-) afirmó: “(...) todo lo que hagamos va dirigido a la preservación y desarrollo en Cuba de una sociedad socialista sostenible y próspera única garantía de la independencia y la soberanía nacional (...)” (Castro, 2012: 4)

Resulta de especial atención que mientras que en el siglo XIX cubano Martí consideró la independencia como condición para el logro de la prosperidad, en la actualidad, una vez obtenida la independencia, la prosperidad se piensa como condición para el mantenimiento de la independencia. Este aparente cambio está motivado por el hecho de que, si la prosperidad fue causa de la revolución, ella está obligada a continuar proveyendo a los cubanos de los niveles necesarios de prosperidad so pena de dejar de ser la solución a las necesidades sociales.

En el contexto de la Actualización se ha desarrollado un proceso de introspección de la obra revolucionaria con el fin de modelar, sobre la base del futuro deseable el futuro ahora posible. En ese escenario se ha generado la necesidad de resignificar importantes nociones sociales cabe destacar: socialismo, propiedad social sobre los medios fundamentales de producción, trabajo, transición socialista, democracia, sociedad civil y prosperidad.

Modificar el contenido de nociones socialmente construida durante décadas demanda de un importante esfuerzo cultural a escala social. En ese proceso se indagar en la historia de cada una de esas construcciones culturales resulta esencial.

Abordar lo relativo a la prosperidad no es un ejercicio estéril de pensamiento. El marxismo-leninismo asume que la conciencia, de la cual depende el pensamiento, no es otra cosa que ser consciente de la realidad. En tanto esto es así solo siendo consciente puede el hombre proyectar la transformación de las condiciones materiales. La conciencia, no solo es un reflejo de la realidad sino también creadora de una segunda realidad. El hombre modela el futuro deseado antes de iniciar su construcción, construir un paradigma de prosperidad, es pues un paso en pos de su materialización.

Los autores del presente trabajo consideran que indagar en el pensamiento martiano puede coadyuvar a la construcción de un nuevo paradigma de prosperidad en la sociedad cubana contemporánea cuestión que favorecerá "(...) desarrollar valores y patrones de vida revolucionarios; abrir cauce a legítimas aspiraciones individuales y colectivas; y enfrentar prejuicios y discriminaciones de todo tipo que aún persisten en el seno de la sociedad." (COMITÉ CENTRAL DEL PARTIDO COMUNISTA DE CUBA, 2012: 2). En ese empeño estas líneas deberán estar conducidas a dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿cómo concibió José Martí la prosperidad?

2.3 HACIA UNA COMPRENSIÓN DE LA NOCIÓN MARTIANA DE LA PROSPERIDAD

Dentro de la obra martiana socialmente conocida pueden encontrarse 21 documentos y 114 menciones a esta cuestión. El término aparece en la obra martiana en el año 1873 en el artículo "La república española ante la revolución cubana". En consecuencia es imprescindible tener en cuenta que es a los veinte años, como parte de su actividad política revolucionaria y en relación a Cuba, en su defensa. A esa edad ya poseía suficiente conciencia del fenómeno colonial e inicia una etapa de su vida marcada por el inicio de una etapa diferente de su actividad política.

Es en esta etapa en que inicia su enfrentamiento al coloniaje. Como parte de sus estudios universitarios constantemente incorpora conocimientos político-económicos que le permiten fundamentar sus posiciones revolucionarias.

La idea de la prosperidad en Martí surge y continuará estando hacia el futuro indisolublemente ligada a la independencia y la república cubanas, aspiraciones que defiende ante los republicanos españoles. En consecuencia con la posición de principios que ya lo había llevado a presidio solo acepta como prosperidad aquella que dimana del ejercicio digno de la ciudadanía.

La ausencia en la Cuba colonial de las condiciones para el ejercicio cabal de la ciudadanía, empezando por la inexistencia de un estado, lo lleva a plantearse la prosperidad como causa final del esfuerzo iniciado el diez de octubre de 1868 por transformar la realidad nacional. Dicha transformación no estaba orientada a lograr transformaciones sino a eliminar el sistema colonial pues consideraba que España era incapaz lograr la prosperidad propia y por tanto no podía colaborar con la de Cuba a la que valoraba como una nación "(...) potente, vigorosa, rica (...)" (Martí, 1975: 107)

Una vez fracasada la gesta de 1868 sin haber logrado la prosperidad nacional se desarrolla la principal etapa de la actividad revolucionaria de José Martí. Asume y proclama que el logro de la prosperidad nacional continua siendo su objetivo de lucha.

En un empeño titánico por juntar a los que compartían el sueño de la independencia nacional como vía para alcanzar la prosperidad, no podía Martí, dadas las condiciones imperantes, concebir la división social como estrategia de lucha. El Partido Revolucionario Cubano se sustentó en la unidad dentro de la diversidad y en consecuencia acogió en su seno diferentes intereses aunque todos coincidían en la necesidad de la independencia y la prosperidad nacional.

Una vez más, como en 1868, ahora en la década de 1890, Martí vuelve a concebir la necesidad de la acción armada, la guerra, para lograr el bienestar nacional, por ello afirmó: "En vano se pedirán a un dueño armado e imperioso las leyes que han de arrebatarse la prosperidad y el poder" (Martí, 1975b: 343) Critica de esta forma las posiciones reformistas de algunos sectores políticos en franca traición de los intereses nacionales.

La aspiración martiana de libertad y prosperidad estuvo siempre acompañada del ejercicio de pensar con objetividad lo que le posibilitó ser útil a la patria en la organización concienzuda de las vías y formas de organizar y desarrollar la lucha revolucionaria. La prosperidad cubana debía enfrentar además de la negación ibérica, y Martí lo comprendió como nadie en su época, las apetencias yanquis.

Lograr la prosperidad debía ser el encargo a la república martiana. Esto fue así porque para él la república no es esencialmente una forma de gobierno, sino ante todo, una forma de organización social que necesariamente debía caracterizarse por la moralidad, en cuyo centro colocó siempre la dignidad y la justicia. Es por ello que al hablar de la futura república hace un llamado: “¡(...) cerrémosle el paso a la república que no venga preparada por medios dignos del decoro del hombre, para el bien y la prosperidad de todos los cubanos!” (Martí, 1893: 2)

Puede deducirse entonces que la lucha que protagonizó no podía ser pragmática. Los medios empleados debían ser cuidadosamente ideados y utilizados para no manchar la obra futura. Vio la unidad nacional como una garantía para que la república naciera pulcra y en consecuencia deseable.

A pesar de que reconoce la trascendencia de la prosperidad para el individuo, considera que esta, si se refiere únicamente al aspecto material, es secundaria en relación con la educación. Es por ello que la educación debe proveer al sujeto la capacidad de autorregulación para que en la lucha por la prosperidad, justa en principio, no se ensombrezca por los medios usados. La educación es parte consustancial de la prosperidad.

Para sentar claramente una posición en relación con la dialéctica entre lo material y lo espiritual en el contexto del logro de la prosperidad afirma: “La prosperidad que no está subordinada a la virtud avillana y degrada los pueblos; los endurece, corrompe y descompone.” (Martí, 1884: 189) Consideró que las bases sobre las que se debe levantar la prosperidad individual y por extensión la social son el trabajo propio y el comercio inteligente, para ello se “debe conocer, cultivar y aprovechar los elementos inagotables e infatigables de la naturaleza” (Martí, 1975d: 3) fuente primera de la prosperidad.

En relación con la prosperidad como condición, fundamento y resultado de las relaciones sociales debe tenerse en cuenta que para Martí para ser próspero se necesita ser culto y para ser dichoso, feliz se debe ser bueno; pero para que no se impongan los instintos el hombre necesita de niveles razonables de prosperidad. Es común entre los seres humanos que se asuman paradigmas, es una necesidad. Pero en cuestiones de gobierno, de economía, en la lucha por alcanzar el desarrollo de una nación este debe ser un ejercicio de profundidad mayúscula. En sus Escenas norteamericanas nos legó Martí su criterio al respecto: “(...) en este pueblo revuelto, suntuoso y enorme, la vida no es más que la conquista de la fortuna: esta es la enfermedad de su grandeza (...) Los que imiten a este pueblo grandioso, cuiden de no caer en ella. Sin razonable prosperidad, la vida, para el común de las gentes, es amarga, pero es un cáncer sin los goces del espíritu” (Martí, 1975e: 3)

Tal es la profundidad del pensamiento martiano relacionado con la prosperidad que llega a introducir una cuestión de tanta actualidad como es la problemática medioambiental en estrecho vínculo con la idea de la sostenibilidad y el ejercicio del gobierno en los siguientes términos: “He aquí una cuestión vital para la prosperidad de nuestras tierras, y el mantenimiento de nuestra riqueza agrícola. Muchos no se fijan en ella, porque no ven el daño inmediato. Pero quien piensa para el público, tiene el deber de ver en lo futuro, y de señalar peligros. Mejor es evitar la enfermedad que curarla. La medicina verdadera es la que precave. La cuestión vital de que hablamos es ésta: la conservación de los bosques, donde existen; el mejoramiento de ellos, donde existen mal; su creación, donde no existen.” (Martí, 1883: 3) En clara alusión a la necesidad de regular, desde la política la relación de los seres humanos con su entorno.

La prosperidad no solo es el resultado de la interrelación humana entre iguales sino que esta está condicionada, fundamentalmente en su dimensión económica, por las condiciones naturales, fuente de materias primas.

Llama la atención como Martí vio la posibilidad de que ocupando el pueblo en pos del lujo y la falsa prosperidad deja de regir sus destinos colectivos. Ocupados por llevar pan a la mesa unos y otros ocupados en acrecentar sus excesivos recursos financieros entregan el ágora y con ella sus destinos. Antes de perder las riendas de la nación pierden las propias. “(...) a fuerza de enorgullecerse de su prosperidad y andar siempre alcanzando para para mantener sus apetitos, cae en el pigmeísmo moral, en un envenenamiento del juicio, en una culpable adoración de todo éxito.” (Martí, 1975f: 299) Esta idea resulta en extremo valiosa en una época en la que se ha instalado una cultura de la apariencias en sectores crecientes de cada vez más sociedades. La formación de generaciones de seres humanos que valoren a los demás por lo que son y no por lo que tiene o aparentan tener es una urgencia. Asistimos a un proceso de fetichización de la apariencia, que según (César, 2016) Eduardo Galeano (1940-2015) enjuiciaba de la siguiente forma: “Estamos en plena cultura del envase. El contrato de matrimonio importa más que el amor, el funeral más que el muerto, la ropa más que el cuerpo

y la misa más que Dios.” Galeano abunda al respecto cuando afirma que “El código moral del fin del milenio no condena la injusticia, sino el fracaso.” (Galeano, 1998: 28)

En su cuaderno de apuntes escribió: “Las leyes americanas han dado al Norte alto grado de prosperidad, y lo han elevado también al más alto grado de corrupción. Lo han metalificado para hacerlo próspero. ¡Maldita sea la prosperidad a toda costa!” (Martí, 1975g: 16) Nótese la coincidencia entre Martí y Galeano a pesar de la diferencia temporal que existe, el a toda costa de Martí se expresa en la actualidad en un pragmatismo moral, o inmoral, en el que lo denigrante no es lo injusto, lo corrupto sino el fracaso. ¿Cuál fracaso? El de no tener y no parecer que se tiene.

Como corolario nos legó la siguiente afirmación: “(...) a aprender que no basta la prosperidad para hacer a los pueblos durables, si no se les fortalece con la práctica constante y con el predominio del sentimiento (...)” (Martí, 1975h: 274) Se refiere Martí aquí a la comprensión de la prosperidad imperante aun hoy, en la que esta es reducida a sus aspectos económicos. Para él, la prosperidad así comprendida resulta limitada. En su concepción la prosperidad incluye lo material, pero lo trasciende, lo próspero necesariamente debe pensarse desde la sinergia entre ser y tener.

2. SINTESIS

- La prosperidad en el pensamiento martiano surge y se desarrolla como parte de su actividad política revolucionaria y se encuentra inseparablemente ligada a la problemática de la independencia nacional.
- La prosperidad es el resultado sinérgico de la satisfacción de las necesidades crecientes de tipo material y espiritual.
- La prosperidad debe estar determinada por la razón, no existe en abstracto, sus límites están determinados por diversos factores socioeconómicos de índole internos y externos tanto a la persona como a una nación.
- La prosperidad no existe verdaderamente limitada a la individualidad, solo adquiere contenido en la interacción social.
- La educación resulta una imprescindible herramienta para la proyección y afianzamiento de la prosperidad social y la articulación de esta con la individual.
- El actual proceso de Actualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista constituye una continuidad de la obra martiana por construir una patria libre y próspera.

3. Bibliografía

1. CASTRO, R (2012) Intervención del General de Ejército Raúl Castro Ruz, Presidente de los Consejos de Estado y de Ministros de la República de Cuba en la Clausura del X Período de Sesiones de la Séptima Legislatura de la Asamblea Nacional del Poder Popular, La Habana, 13 de diciembre de 2012. Disponible en: <http://www.cubadebate.cu/especiales/2012/12/13/raul-todo-lo-que-hagamos-va-dirigido-a-la-preservacion-y-desarrollo-en-cuba-de-una-sociedad-socialista-sustentable-y-prospera-fotos/#.WeNmHnpPG1s>. Consultado el 23-12-2013 a las 18:00.
2. COMITÉ CENTRAL DEL PARTIDO COMUNISTA DE CUBA (2011) Resolución sobre los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución. Disponible en: <http://www.juventudrebelde.cu/cuba/2011-04-19/resolucion-sobre-los-lineamientos-de-la-politica-economica-y-social-del-partido-y-la-revolucion>. Consultado el 20-4-2011 a las 17:00.
3. COMITÉ CENTRAL DEL PARTIDO COMUNISTA DE CUBA (2012). Objetivos de Trabajo aprobados por la I Conferencia Nacional del Partido. Disponible en <http://www.granma.cu/granmad/secciones/1ra-conferencia-pcc/objetivos.html#inicio>. Consultado el 15-10-2013 a las 14:00.
4. CRUZ, A (2013). Progreso social: teoría burguesa vs. marxismo – leninismo. Referat de PSCT en opción a la categoría docente de Asistente. Documento en soporte digital.
5. CRUZ, A (2014). Hacia una concepción de la prosperidad. La noción martiana. Ponencia XVIII Coloquio Identidad Martiana. Documento en soporte digital.
6. ENGELS, F (1876) El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. Disponible en: <http://archivo.juventudes.org/textos/Friedrich%20Engels/El%20papel%20del%20trabajo%20en%20la%20transformacion%20del%20mono%20en%20hombre.pdf>. Consultado el 10-1-2014 a las 15:00.
7. MARTÍ, (1975e) Carta al Director de La Nación, Nueva York 7 de junio de 1884. Disponible en: <http://www.josemarti.cu/wp->

- content/uploads/2014/06/27_CARTAS_DE_MARTi_Nueva_York_junio_7_de_1884._La_Nacion_Buenos_Aires_16_de_julio_de_1884.pdf. Consultado el 11-3-2015 a las 15:00.
8. MARTÍ, J (1873) La República española ante la Revolución cubana. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/157524.pdf>. Consultado el 15-2-2014 a las 15:35.
 9. MARTÍ, J (1880) ASUNTOS CUBANOS. LECTURA EN STECK HALL, NEW YORK, 24 DE ENERO DE 1880. Disponible en: http://www.josemarti.cu/wp-content/uploads/2014/06/030_ASUNTOS_CUBANOS._LECTURA_EN_STECK_HALL_NUEVA_YORK_24_de_enero_de_1880.pdf. Consultado el 10-1-2015 a las 16:00.
 10. MARTÍ, J (1883) Congreso forestal. En Obras Completas Tomo 8. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. Cuba.
 11. MARTÍ, J (1884) Carta a Juan Carlos Gómez. En Obras Completas Tomo 8. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. Cuba.
 12. MARTÍ, J (1893) DISCURSO EN EL LICEO CUBANO, TAMPA, 26 DE NOVIEMBRE DE 1891. Disponible en: <http://www.josemarti.cu/wp-content/uploads/2014/06/DI06.pdf>. Consultado el 16-3-2014 a las 14:20.
 13. MARTÍ, J (1975) La solución Obras Completas Tomo 1 p. 107. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cem-cu/20150114034802/Vol01.pdf>. Consultado el 15-2-2014 a las 15:35.
 14. MARTÍ, J (1975b) El Partido Revolucionario Cubano a Cuba. En Obras Completas Tomo 2 p. 343. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cem-cu/20150114035257/Vol02.pdf#page=172>. Consultado el 15-2-2014 a las 15:35.
 15. MARTÍ, J (1975d) Maestros ambulantes. Disponible en: <http://livros01.livrosgratis.com.br/if000019.pdf>. Consultado el 10-3-2015 a las 18:00.
 16. MARTÍ, J (1975f) Carta al Director de La Nación, 19 de septiembre 1885. En Obras Completas Tomo 10. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. Cuba.
 17. MARTÍ, J (1975g) Cuaderno de apuntes. En Obras Completas Tomo 21. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. Cuba.
 18. MARTÍ, J (1975h) Fragmentos. En Obras Completas Tomo 22. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. Cuba.
 19. GALEANO, E (1998) Patas arriba. La escuela del mundo al revés. Centro Bibliográfico y Cultural. Madrid. España.
 20. César, M (2016) La cultura del envase. Disponible en: <http://www.vanguardia.com.mx/articulo/la-cultura-del-envase>. Consultado el 30-7-2016 a las 20:00.

INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE EDUCATIVO

Pablo Camacho Lazarraga
Profesor Grado Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
Centro Universitario San Isidoro
pcamacholazarraga@gmail.com
Israel Caraballo Vidal.
Profesor Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
Universidad de Cádiz
israelcaraballo80@yahoo.es

Resumen

Durante años la enseñanza del deporte ha experimentado un cambio de orientación, basado en los estudios y experiencias no sólo del deporte, sino sobre todo de otras ciencias análogas. Estos cambios han sido sobretodo de orientación metodológica, pues se empezaba a cuestionar la corriente conductista en la que anteriormente se basaban los pensamientos de la práctica deportiva. El estudio de los procesos que rigen el aprendizaje de las habilidades motrices se convierte entonces en el principal objeto de estudio. La asimilación y control de los movimientos desde el punto de vista de las últimas corrientes, deberá ser la principal fuente de búsqueda que nos permita establecer los pilares básicos de nuestra intervención durante las prácticas deportivas. El objetivo de este estudio es analizar los factores que demandan actualmente una innovación pedagógica sobre la que deba sustentarse nuestra enseñanza.

Abstract

For years the teaching of sports has undergone a change of orientation, based on studies and experiences not only of sports, but above all of other analogous sciences. These changes have been mainly methodological guidance, as it began to question the behavioral current on which previously the thoughts of sports practice were based. The study of the processes that govern the learning of motor skills then becomes the main object of study. The assimilation and control of the movements from the point of view of the last currents, should be the main source of search that allows us to establish the basic pillars of our intervention during sports practices. The objective of this study is to analyze the factors that currently demand a pedagogical innovation on which our teaching should be based.

Palabras clave: Innovación - enseñanza - deporte - educación.

Key words: Innovation - teaching - sport - education.

1. El deporte durante la etapa escolar

Durante años he experimentado situaciones que me han hecho reflexionar mucho acerca de los motivos por los que nosotros, educadores, adultos todos, fieles siempre del deporte que nos atrae, persistimos en un modelo de enseñanza que consideramos ideal para aquello que acometemos con nuestro grupo de formación. Han sido muy pocos los que se han planteado que quizás haya otros caminos que bien pudieran ofrecer mayor contenido a nuestro entorno de trabajo, enriqueciendo nuestras prácticas en favor de los alumnos.

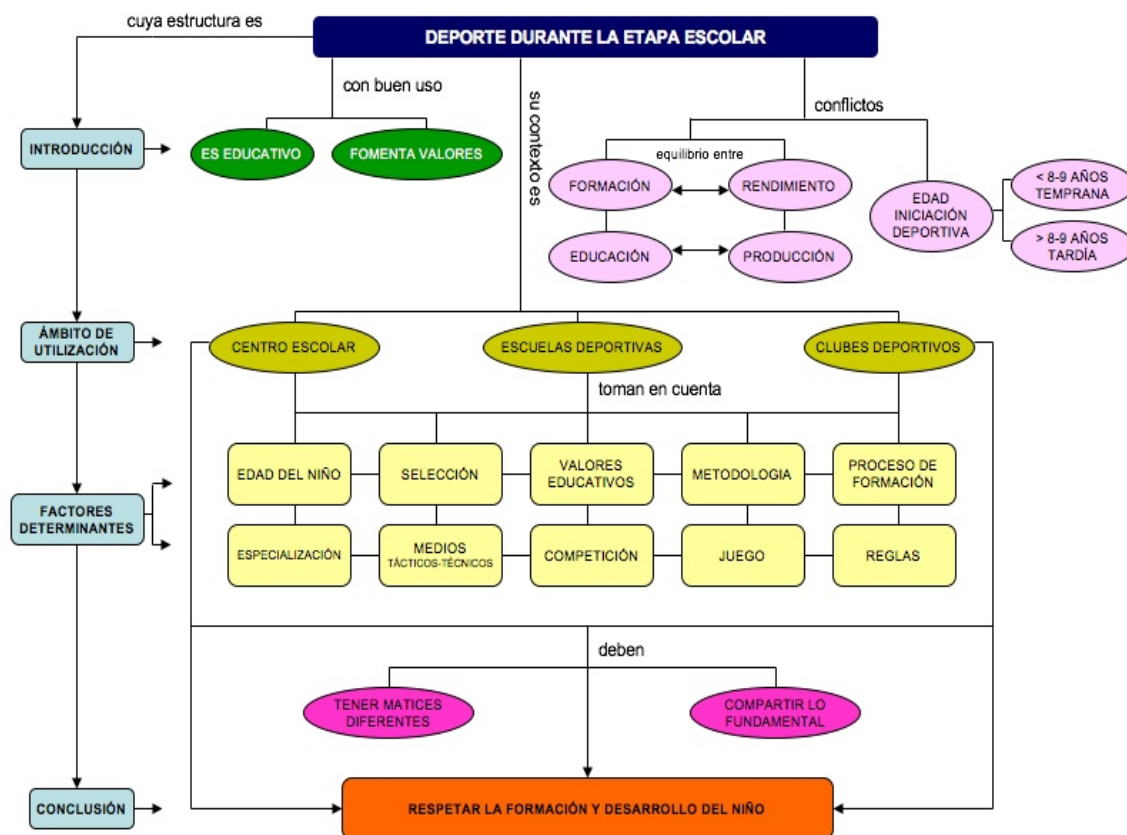
Sabemos que es un deber formarnos y actualizarnos constantemente, y más aún cuando nuestra labor la realizamos en edades tan tempranas como lo son éstas, la etapa escolar. Quizás esta actualización debiera integrarse en un proceso continuo de formación, tanto del titulado por la Universidad como por otros organismos (Federaciones, etc), siendo una exigencia la realización de cursos periódicos de formación-actualización, exigidos en función de la responsabilidad práctica que se esté desempeñando en ese momento. Actualmente, y teniendo en cuenta los tiempos y la sociedad en la que vivimos, esta actualización pienso que debería ir orientada prioritariamente hacia la formación de valores (Pintor, 1989), pues se hace indispensable que nuestros alumnos adquieran principios y valores que favorezcan una sociedad digna.

Han sido muchos los que no han hecho buen uso de la competición deportiva, enmascarando intereses personales que no llevan nunca a buen fin. El rendimiento a cualquier precio ha sido un comportamiento extendido, basado principalmente en la concepción de que rendimiento y formación no son conceptos compatibles. Se necesitan muchos estudios que, basados en una fundamentación teórica, ofrezcan a los monitores, entrenadores, educadores y profesores supuestos prácticos que puedan llevarse a la sesión, facilitando esto la ardua labor de traducir en praxis los textos (Giménez, 2004). Estos textos bien deberían ser regalados a todos los que afronten una labor de enseñanza.

Creo sinceramente que debemos partir de la situación en la que vivimos, una

sociedad tremendamente egoísta en la que priman los intereses personales, para con ello establecer las pautas de actuación necesarias que aseguren un camino en favor de las necesidades formativas de nuestros alumnos.

Vivimos en una sociedad de derecho, y olvidamos pronto que la consecución de nuestros deberes preparan a nuestra sociedad para el futuro, siendo éste configurado por el total de nuestros alumnos.

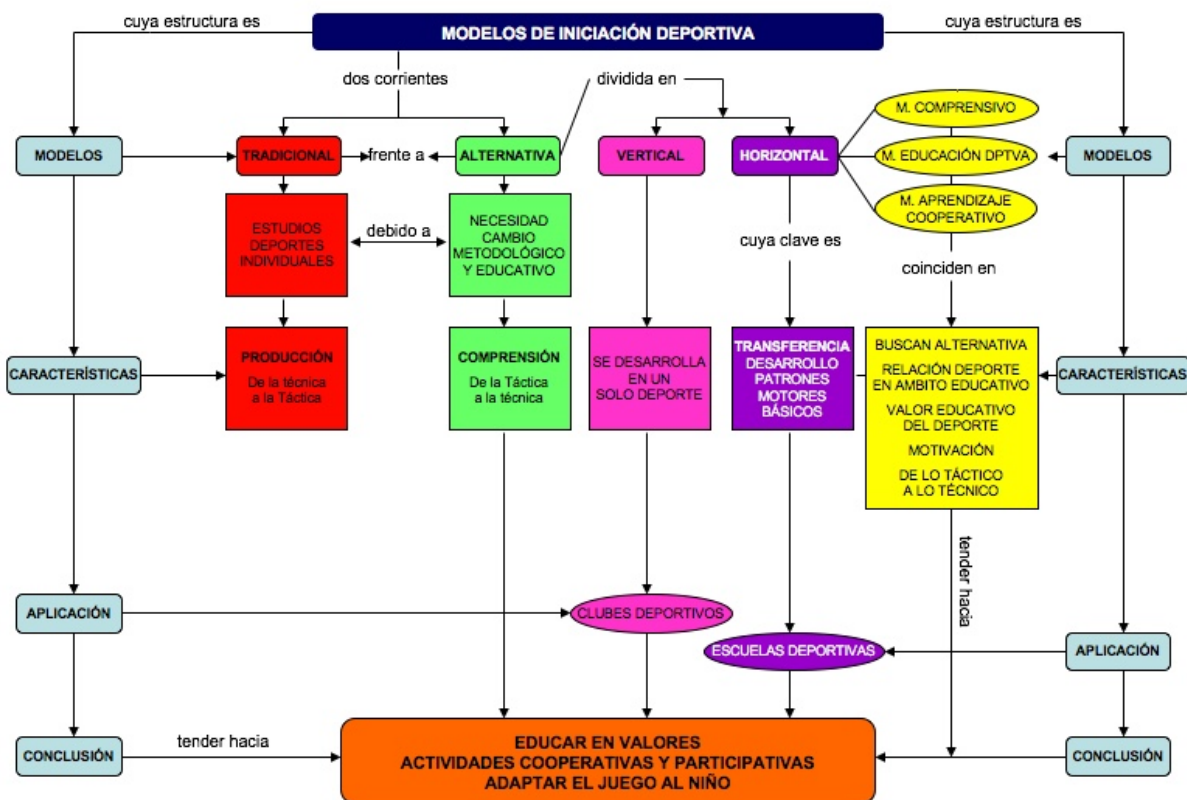


2. Modelos de iniciación deportiva

Si analizamos las reflexiones de algunos libros (Blázquez, 1986), podemos atrevernos a afirmar que la enseñanza del deporte en la iniciación deportiva ha experimentado en los últimos tiempos cambios sustanciales, basado en multitud de estudios y experiencias prácticas, muchos de ellos de otras Ciencias. Pero la realidad dista mucho de lo que nosotros quisiéramos, pues la competición mal

entendida y otros elementos de interés, hacen que sigamos inmersos de forma general en una metodología egoísta tradicional, donde la principal característica de las sesiones es la producción y la reproducción mecánica (Hernández, 1994).

Bien es cierto que cada vez nos alejamos más de todo ello, gracias a la preocupación académica por guiar a los educadores en este sentido, pero todavía queda mucho camino por recorrer, pues para el desarrollo de una metodología que camine hacia esta corriente alternativa se necesita mucha más preparación, y una motivación enorme que haga del educador un individuo activo inmerso en una preocupación constante por ofrecer al alumno un contexto ideal de aprendizaje y desarrollo.



Además de todo ello, algunos de estos modelos están pendientes de ser contrastados empíricamente, e incluso de acabar de ser desarrollados desde el punto de vista argumental, por lo que deberán ser analizados y tomados en cuenta con prudencia (De la Torre, 2001).

Creo por tanto necesario un cambio metodológico en nuestro modelo de enseñanza que guíe al alumno hacia un aprendizaje comprensivo (Castejón & Giménez, 2003), pero para ello nuestros educadores necesitan, además de los textos de los que puedan beber toda esta necesaria fundamentación teórica, textos prácticos que traduzcan y faciliten la comprensión de todos esos conceptos en los que tanto creemos, ofreciendo al educador una guía práctica con multitud de propuestas que introduzca al alumno en un contexto de aprendizaje que respete los principios fundamentales de esta corriente metodológica, pues pienso que la mayor parte de los educadores que creen en ello no lo llevan a buen fin por desconocimiento y falta de preparación.

3. La programación de valores educativos en la enseñanza del deporte

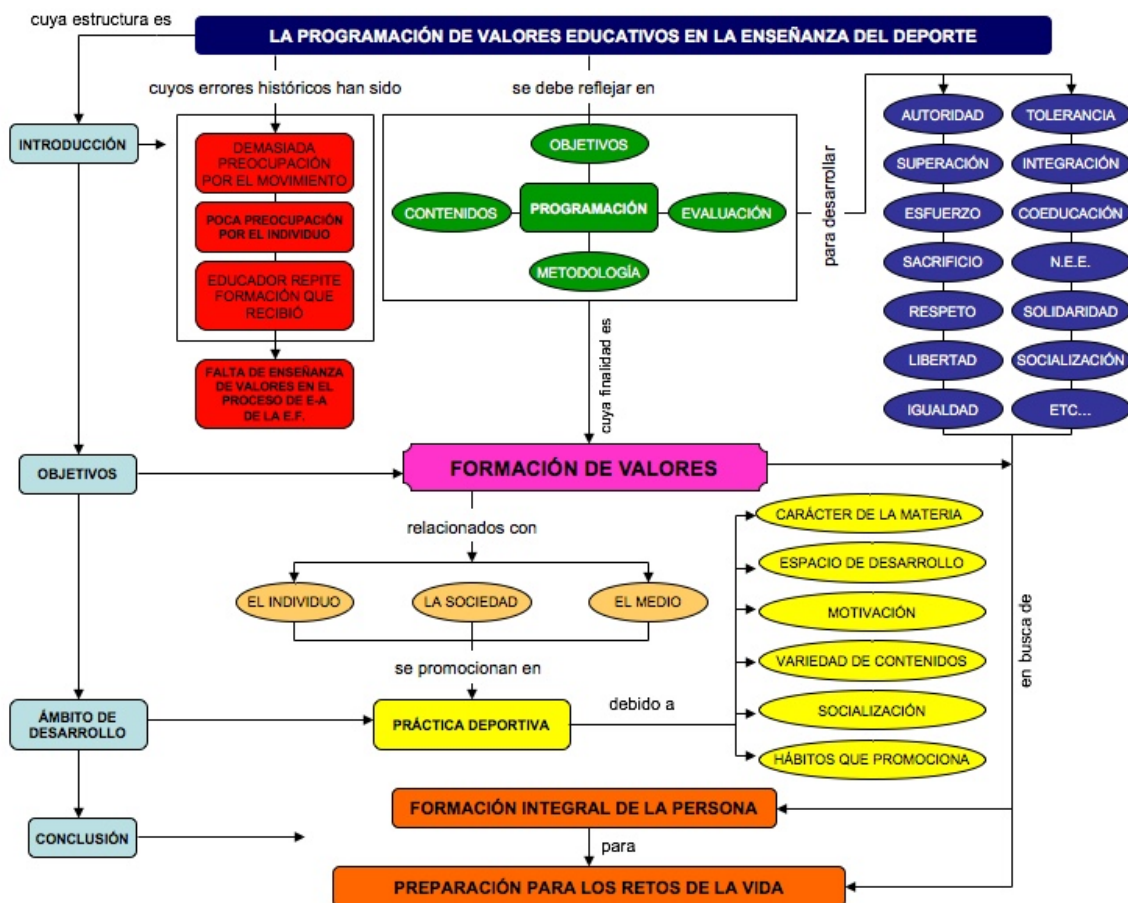
Son varios los agentes que promueven las actitudes, creencias y comportamientos de nuestros alumnos, transmitiéndoles información acerca de la realidad, distinguiendo lo que está bien de lo que está mal, lo que se puede hacer de lo que no se puede hacer, interiorizando de esta manera el significado de las normas. La familia, los medios de comunicación, los amigos, la escuela y los juegos, son los que configuran este proceso de socialización.

La escuela ocupa un importante papel en este largo camino, debiendo ofrecer nuevas respuestas a las necesidades de nuestra sociedad actual. Pero no es tarea fácil *educar* en una sociedad donde adquirir información acerca de cualquier tema resulta tan fácil. Debemos por tanto ofrecer a nuestros alumnos los instrumentos y capacidades necesarias para ver, juzgar y actuar frente a esa gran cantidad de estímulos.

Abogamos por un modelo de educación integral que facilite la socialización de nuestros alumnos, instruyéndole y escuchándole cuando pregunte, y orientándole y apoyándole cuando decida, en pos de un proyecto de desarrollo individual,

respetando así el primer principio de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, la individualización (Contreras, De la Torre & Velázquez, 2001).

La educación buscará en todo momento que los alumnos *aprendan a conocer*, adquiriendo los instrumentos necesarios para la comprensión, *aprendan a hacer*, para que puedan influir en su propio entorno, y *aprendan a convivir*, favoreciendo de esta manera la relación y participación en cualquier actividad cotidiana.



Es la propia LOGSE la que hace mención de la necesidad de educar en valores, “proporcionando una educación plena a nuestros alumnos que les permita conformar su identidad y construir una concepción de la realidad, para ejercer de manera crítica la libertad, la tolerancia y la solidaridad”.

4. El proceso de formación deportiva

Durante años hemos visto cómo jugadores que han obtenido un alto rendimiento en edades tempranas, no han ido evolucionando según las expectativas creadas en torno a ellos (García, Campos y Lizaur, 2003). Son muchos los factores que pensamos han influido. Algunos de ellos, el prematuro desarrollo físico, factor que muchos deportes toman como referencia para la selección de sus jugadores. Otros, como la familia, que numerosas veces dificulta el correcto desarrollo del niño en lugar de favorecerlo, inculcando demasiada importancia a la competición en detrimento de otros valores, acabando estos casos, casi siempre, en abandono deportivo.

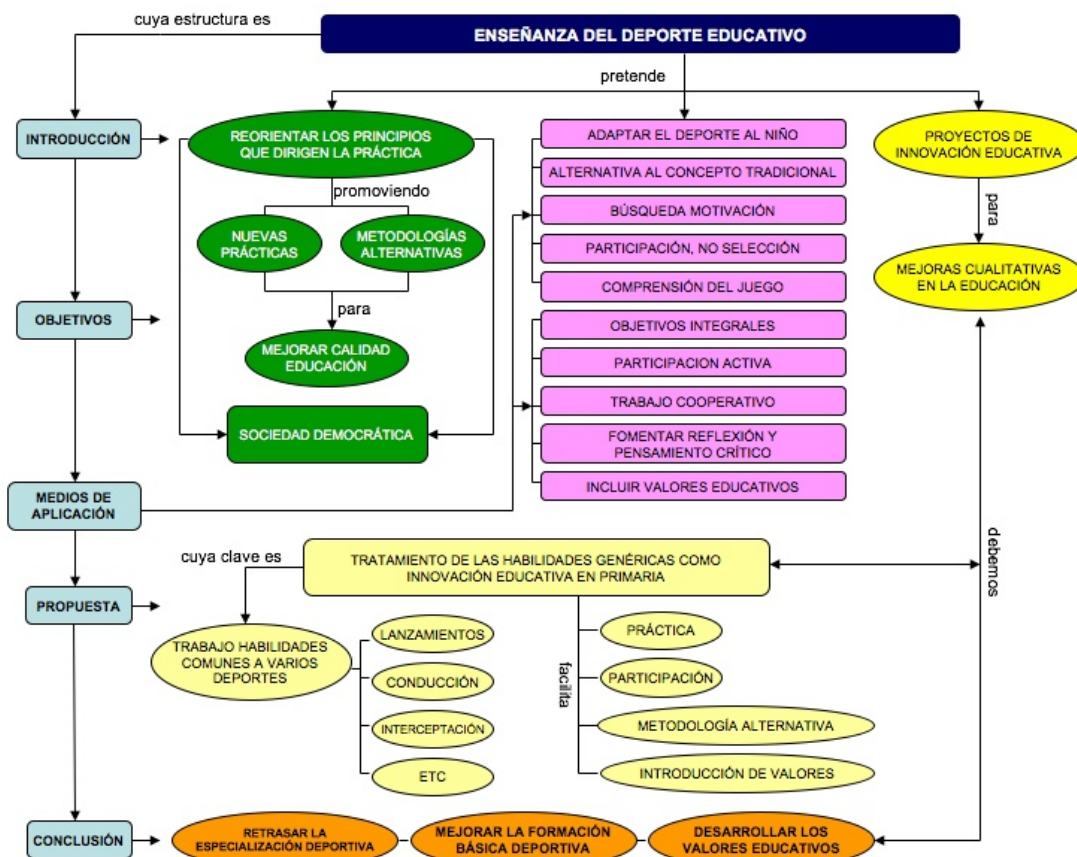
Nosotros, educadores-entrenadores, tenemos aquí una papel muy importante como mediador entre el deporte y los niños y sus padres, mostrándoles el verdadero valor e intención de su práctica, y ofreciéndole ayuda y consejo, no sólo en relación a éste, sino a los estudios y su vida en general. Nuestro comportamiento a veces no es coherente con nuestras palabras, y es éste el que transmite nuestros pensamientos a nuestro entorno. Creemos fundamental alimentar la motivación de nuestros jugadores, fomentando el disfrute por entrenar y competir, alentando de esta manera su deseo por aprender y mejorar.

Debemos defender una formación general inicial, retardando la especialización de los puestos específicos de los jugadores, pues se hace fundamental para el correcto desarrollo de todos ellos, favoreciendo de esta manera la aplicación de los fundamentos del juego en situación real y en variadas situaciones, pues nada puede crear mayor “*huella*” que la utilización de una herramienta cuando se “*necesita*”. Debemos además preocuparnos por la Táctica en mayor medida que por la técnica, mejorando de esta manera el desarrollo del pensamiento lógico del juego.

Y todo ello deberá realizarse en un marco de enseñanza-aprendizaje donde los valores sean siempre nuestra primera premisa.

5. La enseñanza del deporte educativo

Durante años la enseñanza del deporte ha experimentado un cambio de orientación, basado en los estudios y experiencias no sólo del deporte, sino sobre todo de otras ciencias análogas.



Estos cambios han sido sobretudo de orientación metodológica, pues se empezaba a cuestionar la corriente conductista en la que anteriormente se basaban los pensamientos de la práctica deportiva.

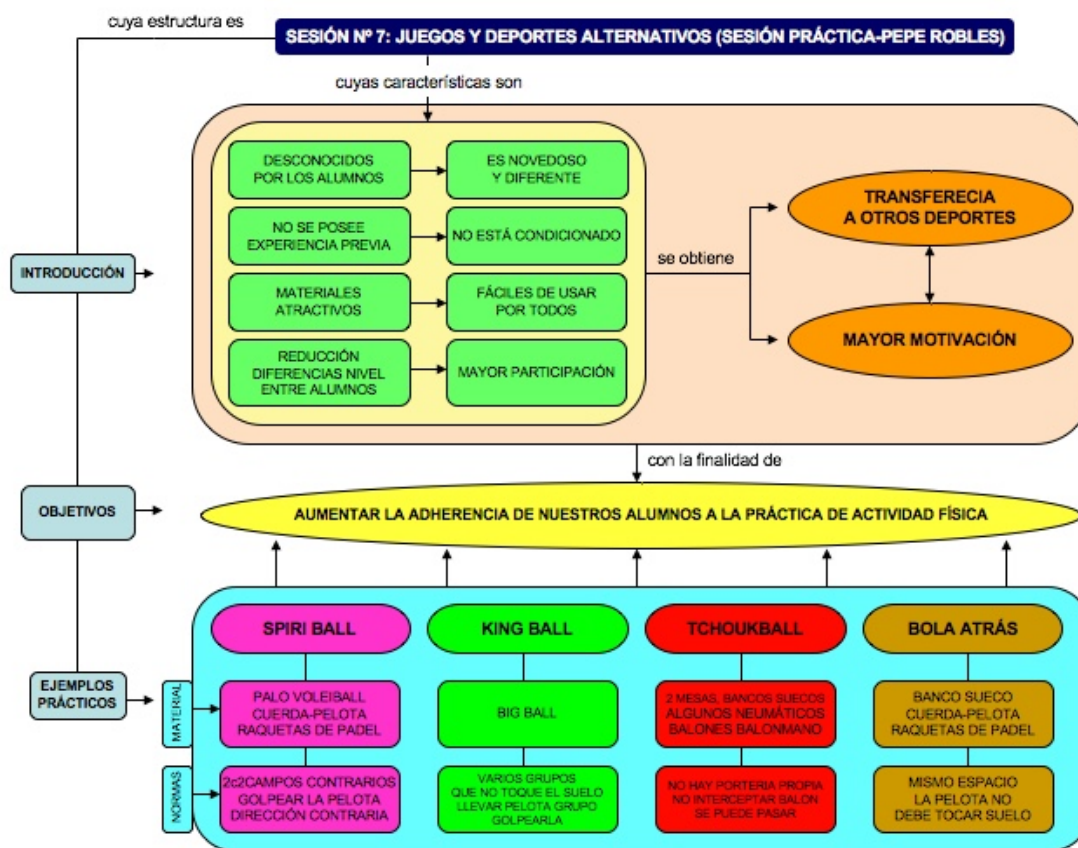
Hablamos de cambio, pero todavía son muchas las sesiones en las que se realizan actividades en las que se desarrollan principalmente estereotipos, y donde el principal protagonista no es el niño, sino el profesor, considerando al

alumno mero receptor de la información, no tomando por tanto en cuenta los procesos que se producen en su interior.

Cada vez son más los profesionales del deporte capacitados que afrontan este proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos, capaces de ofrecer un entorno de aprendizaje adecuado y satisfacer sus necesidades particulares. Pero no es un cambio generalizado el que se está produciendo, pues considero que esa nueva orientación vive principalmente en el aula, saliendo de ella en contadísimas ocasiones, pues es el profesor-mediador el que posibilita romper con esa orientación mecanicista y llevar al entorno donde el niño desarrollará principalmente sus cualidades, las tardes en el patio, la nueva corriente constructivista preocupada por la experiencia significativa de todos ellos. Nuestros alumnos se enriquecerían enormemente si estos profesores fueran también sus mentores en dichas prácticas. Pero entiendo que esto generaría otros problemas y/o necesidades peculiares en nuestro campo profesional.

Hablábamos de cambio metodológico, pero no es suficiente si las innovaciones que se plantean se orientan sólo en este sentido. Se deberían desarrollar proyectos en los que se tome en cuenta la actividad física como prevención de enfermedades, favoreciendo hábitos de vida saludable, el medio natural como espacio adecuado para la práctica de actividad física, concienciando a los alumnos sobre la necesidad de conservarlo, y actividades físicas que fomenten la coeducación, favoreciendo esto la reducción de desigualdad de género que existe en nuestra sociedad. En definitiva, debemos ser más críticos y reflexivos con nuestros planteamientos desde el punto de vista curricular, para que esto nos acerque a la autonomía y flexibilidad que éste nos permite, planteando nuevas actividades físicas y deportivas que se adecuen a las tendencias sociales actuales, en beneficio de una Educación Física y Deportiva **educativa** que se adapte a los alumnos que configuran nuestra sociedad futura.

El estudio de los procesos que rigen el aprendizaje de las habilidades motrices se convertirá entonces en principal objeto de estudio. La asimilación y control de los movimientos desde el punto de vista de las últimas corrientes, será la principal fuente de búsqueda que nos permita establecer los pilares básicos de este estudio. Actualmente estoy *intentando* leer todo lo posible acerca de la *Teoría de los Sistemas Dinámicos* relacionado con el deporte, pues me parece un tema tan apasionante, que creo merece su estudio. Intento comprender si deberá también convertirse en objeto de estudio de esta investigación.



Las asignaturas de Metodología y Estructura de la Investigación me están instruyendo fielmente acerca de cómo debiera realizar todo este proceso. Además y paralelamente, me estoy apoyando en algunos libros publicados por editoriales

especializadas relacionados con la metodología de la investigación en Educación Física y el Deporte, tales como los que menciono más abajo.

7. Bibliografía

Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Martínez Roca.

Castejón, F.J. & Giménez F.J. (2003). *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. Sevilla: Wanceulen.

Contreras, O.R., De La Torre, E. & Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.

De la Torre, E. (2001). La metodología tradicional de la enseñanza deportiva. En Contreras, O, Velázquez, R. & De la Torre, E. *Iniciación deportiva* (pp. 146-152). Madrid: Síntesis.

Giménez, F.J. (2004). La competición. En Giménez, F.J. & Sáenz-López, P. *Aspectos teóricos y prácticos de la iniciación al baloncesto* (pp. 81-86). Sevilla: Wanceulen.

García, J.M., Campos, J. & Lizaur, P. (2003). *El talento deportivo. Formación de élites deportivas*. Madrid: Gymnos.

Hernández, J. (1994). *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: Inde.

Ortega, E. (2006). *La competición como medio formativo en baloncesto*. Sevilla: Wanceulen.

Pintor, D. (1989). Objetivos y contenidos de la formación deportiva. En Antón, J.L., *Entrenamiento y práctica deportiva escolar* (pp. 153-185). Málaga: Unisport.

PERCEPCIÓN ACADÉMICA DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Juan Antonio Gil Noguera¹
juanantonio.gil@um.es
M.ª Ángeles Hernández Prados²
mangeles@um.es
Universidad de Murcia

Resumen

Hablar de igualdad en cualquier parámetro, incluido el de género, no es una cuestión trivial. Los avances experimentados en esta temática en los últimos años no exime de la necesidad de continuar investigando y explorando la relación entre género y educación en cualquiera de sus contextos. En lo que respecta al ámbito escolar, si bien es cierto que las mujeres son mayoría en el espacio educativo, se muestran diferencias en la elección de carreras universitarias o en el acceso al mundo laboral, siendo la mujer mayoritariamente afín a carreras del tipo social y humanístico y el hombre con una inclinación más científico-tecnológica. En este estudio se analiza, por un lado la efectividad del cambio tendente a la igualdad y, por otro lado, si entre los estudiantes de secundaria se siguen perpetuando ciertos aspectos de género dentro del contexto educativo.

Palabras clave: género, igualdad, educación secundaria, discriminación, educación

1. Introducción

A pesar de que todas las sociedades se encuentran inmersas en un proceso de cambio, éste se produce según Preston (2000) de forma gradual, en el que las organizaciones y movimientos sociales actúan como catalizadores del cambio, ya sea como propulsores, o generando resistencias sociales, y este cambio penetra de manera desigual en las sociedades dependiendo de si estas son más o menos tradicionales. Partiendo de esta premisa, las políticas de igualdad impulsadas en España encuentran una mayor acogida y expansión en los entornos urbanos que en los rurales.

En consonancia, el estudio de Maya (2006) señala que la diferencia de género del nivel educativo de los jóvenes en las zonas rurales es mayor que en el de las zonas urbanas, pero esta diferencia es cada vez menos acusada. Aun así se ha visto que, en las zonas rurales, la voluntad de proseguir estudios superiores es mayor en las chicas que en los chicos, y conciben la educación como la llave que permite dejar el estilo de vida rural y emigrar a las ciudades. De igual modo, en 2011 el Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino realiza un diagnóstico de la Igualdad de Género en el Medio Rural, donde establece que todo avance que trate de compensar la desigualdad territorial y económica entre el medio rural y urbano, debe contemplar también la superación de cualquier discriminación hacia la mujer en todos los ámbitos de la vida. Por tanto, no solo es relevante contemplar el contexto rural/urbano como variable en la potencialidad educativa de las nuevas generaciones, el género constituye también una realidad relevante.

Por otra parte, desde la entrada de España en la Unión Europea se ha sufrido la llamada europeización de todas las políticas de igualdad de género experimentando, en las últimas décadas, un extraordinario desarrollo. Con la intención de mejorar la situación de las mujeres en el mundo se han generado leyes, planes y actuaciones claves, así como el incremento de la literatura académica y la creación de organismos especializados, todo ello desde un enfoque multinivel, pero priorizando especialmente el nivel nacional e internacional frente al subnacional (Alonso, 2010). Esto no sólo ha enriquecido la legislación en este aspecto, sino que también ha mejorado los intercambios transnacionales que impulsaron la movilización de las mujeres por el continente europeo produciendo, a través de establecer

¹ Juan Antonio Gil Noguera, es psicopedagogo y docente en FP básica. Tiene el Máster de Psicología de la Educación y el de Formación del Profesorado de la especialidad en Orientación Educativa por la Universidad de Murcia. Ha participado en proyectos de investigación sobre creatividad y pensamiento científico, deberes escolares y familia.

² Mª Ángeles Hernández Prados Profesora Contratada Doctor y acreditada para titular en la Universidad de Murcia. Ha participado en proyectos de investigación sobre autoestima, convivencia escolar y resolución de conflictos, seguridad de los menores en la red, educación familiar, arte y valores, formación del profesorado en educación en valores, familia y exclusión social, comunicación familia y escuela, entre otros.

contactos entre asociaciones y organizaciones feministas en beneficio de la igualdad entre sexos, de una estimulación del conocimiento, del intercambio de informaciones y de buenas prácticas (Lombardo, 2003).

Aunque, actualmente, existen avances significativos y el número de mujeres con estudios universitarios es más elevado que el de hombres o que las mujeres cada vez más ocupan puestos de relevancia en el sector laboral, la igualdad en cuanto a la participación de la mujer en la vida social, económica y cultural no es un hecho aún (Alonso y Furio, 2007). Sin embargo, hay una visión de que las reivindicaciones feministas no se toman en serio, por ello la inclusión social es especialmente relevante para la causa de la igualdad de género, ya que son las mujeres las que se siguen encontrando en minoría en la vida política, social y, por supuesto, educativa. Esta etapa emergente de expansión y esplendor de las políticas de igualdad se ve azotada fuertemente por la crisis económica y la necesidad de desarrollar políticas de austeridad que conlleva la eliminación de diversos organismos, tal y como exponen Paleo y Alonso, (2014, p.36)

En España las políticas de género han sufrido un considerable retroceso en los últimos años. La crisis económica y la necesidad de desarrollar políticas de austeridad han sido presentadas como las razones principales para realizar importantes recortes en sus presupuestos y para eliminar diversos organismos. Paralelamente, la agenda de igualdad también ha sido reorientada, pasando a ocupar una posición central la promoción de la maternidad. Aunque estas nuevas prioridades políticas emergen en un contexto de crisis, acontecen en paralelo con la llegada al poder de los partidos conservadores en el gobierno estatal y en múltiples gobiernos regionales

Resulta fundamental comprender el contexto político y económico de Europa y España, para entender la legislación antidiscriminación y de igualdad de género que impulsaron los movimientos feministas y que perseguían un modelo de Estado de bienestar más equitativo, en el que la mujer gozaba de los mismos derechos civiles, políticos y ciudadanos, pero con las dificultades de incorporarse y asimilar un modelo de ciudadanía marcadamente masculina (Bodelón, 2010). Al respecto, Álvarez (2010) explicita que existen tres tipos de políticas que tienen como finalidad la igualdad, pero a través de estrategias diferentes. Estas son las de igualdad de trato, las acciones específicas y el mainstreaming. Como punto destacado y al que debe hacer referencia toda política igualitaria nos encontramos este último, el cual es un fenómeno internacional que fue adoptado por la ONU en la Plataforma de Acción de la Conferencia sobre la Mujer celebrada en Beijing en 1995, antes de que fuera acogido por la Unión Europea y los estados que la componen. Este se entiende desde dos perspectivas, una práctica y otra teórica. Según la práctica con el mainstreaming de género se espera que mejore la efectividad de las políticas, figurando el género en todo todas aquellas políticas que se adopten, en los procesos y los resultados. En cuanto a la teoría es un proceso de revisión de los conceptos concernientes al género que pretende comprender un mundo donde el género está siempre presente (Walby, 2004). Para el Consejo de Europa (1988) este se define como la (re) organización, mejora, desarrollo y evaluación de los procesos de políticas, de modo que las partes involucradas en la elaboración de políticas incorporen una perspectiva de igualdad de género en todos los niveles y en todas las etapas.

Aunque las políticas deberían nacer de las necesidades de la realidad, como se espera a través del mainstreaming de género, no siempre es así; aunque las políticas deberían orientar o guiar el funcionamiento de la sociedad y de los ciudadanos, esto tampoco siempre es así. A esta complejidad de la relación entre las políticas sociales y la ciudadanía, se une la idiosincrasia de lo que la sociedad determina como esfera pública y lo que sucede en la esfera privada de las familias. Apoyándose en múltiples lecturas, Vega-Robles (2007) reconoce que a pesar de la democratización del género en la sociedad, el trato equitativo no ha penetrado en la familia, ni en el mercado laboral, lo que permite cuestionar el impacto de las políticas, así como la utilidad de las estrategias y vías empleadas, y evidencia la necesidad de continuar avanzando hacia relaciones de género más equitativas, que enfatizan la importancia de incorporar la dimensión de los valores.

La educación tiene un papel esencial en la configuración del ser humano y en el desarrollo de las sociedades. Para que el cambio social penetre en las esferas cotidianas como el contexto familiar y laboral, se hace necesario que este promueva y altere los estilos de vida de la ciudadanía. Se trata de incorporar los valores entendido como aquello que define al ser humano, de igual modo, sin diferencias de género, promoviendo la libertad, respeto y equidad como bases de toda relación interpersonal. Sin embargo, no son pocas las ocasiones en las que se evidencian estereotipos. Desde un planteamiento crítico Alonso y Furio (2007) reconocen que la competencia, la afirmación de sí mismo, el control emocional y la fortaleza física son valores asociados al rol masculino, mientras que la cordialidad, compasión, sensibilidad y el cuidado son valores tradicionalmente asociados al género femenino, definiéndolas como personas amables, sensibles, tranquilas y emocionales, imagen que entra en conflicto con las nuevas funciones desempeñadas en el siglo XX, como la ejecutiva, la profesional, la directiva, militar, la ingeniera, la científica.

El panorama descrito de las políticas sobre género pone de manifiesto la escasa estabilidad de las mismas, ya que estas experimentan un gran retroceso cuando entran en conflicto con los intereses económicos y se encuentran sujetos a la ideología de los partidos políticos. En definitiva, la falta de priorización en materia de políticas sociales, el progresivo desmantelamiento de las políticas sociales y de igualdad y el retroceso para los derechos de las mujeres, la escasa integración de una perspectiva transversal de género y la ausencia de un conjunto coordinado, completo y reconocible de medidas sociales, son algunos de los motivos en los que se apoyan Lombardo y León (2014) para afirmar que estas políticas tienen por delante un camino tremendamente incierto. En base a todo ello, consideramos que existe todavía un largo camino por recorrer puesto que nos encontramos aún con un alto nivel de violencia de género y, por supuesto, con actitudes machistas causa del sello del patriarcado que impregna nuestra sociedad, especialmente en los contextos cotidianos.

2. El tratamiento del género en los contextos educativos

Nos gustaría comenzar este apartado resaltando una idea básica que constituye el epicentro del mismo y que ha sido muy bien recogida por Colás y Jiménez (2006, 415): “La educación constituye uno de los pilares básicos en la transmisión de patrones culturales de género”. Si bien es cierto que los autores se limitan al contexto escolar y más específicamente al papel del docente, nosotros queremos tratar en este apartado la relación entre género y educación desde una perspectiva más amplia.

Las instituciones básicas en la educación de las nuevas generaciones son: familia y escuela, junto a las instituciones religiosas, empresariales y la propia sociedad. Las reglas que sostienen el funcionamiento de la *sociedad* han sido establecidas principalmente desde el lenguaje de las masculinidades, quienes han asignado durante siglos un papel secundario y restrictivo de las posibilidades de la mujer. Sin embargo, si acuñamos el concepto de género de Bonilla (1998) que se recoge a continuación, se abre la posibilidad al cambio de cualquier rol no igualitario asociado al género, ya que se trata de una construcción cultural.

El género se puede entender como una creación simbólica que pone en cuestión el dictum esencialista de la biología es destino, trascendiendo dicho reduccionismo, al interpretar las relaciones entre varones y mujeres como construcciones culturales, que derivan de imponer significados sociales, culturales y psicológicos al dimorfismo sexual aparente (Bonilla, 1998, p. 149).

Generalmente, aunque no se produce una traducción literal de lo que acontece en la sociedad, la *familia* suele ser un agente de socialización esencial en lo que respecta a la identidad del género y las conductas asociadas al mismo. La mayor parte de la producción de género y familia se centra en la distribución de las tareas domésticas, tratando de verificar en qué medida se ha producido la ruptura del modelo tradicional de división de roles, para favorecer la corresponsabilidad como ideal a perseguir. Sin embargo, los estudios sobre la carga total de trabajo relacionado con las obligaciones familiares, es superior pues dedican más tiempo y más diversificado, en las mujeres que en los hombres (Federación de Mujeres Progresistas, 2011) y más aún cuando su nivel de estudios es bajo, edad avanzada, ideas convencionales y la población en la que vive es pequeña y/o rural (Serrano, 2010), por lo tanto cabe cuestionarse si la diferencia de tiempo es voluntaria u obligada y si hay perspectivas de cambio sobre todo para la mujer (Duran, 2005). Como ya expusimos en otro lugar “Cuestionarse la vida familiar desde una perspectiva de género no es una cuestión de moda, sino de justo reconocimiento a una labor socioeducativa desempeñada desde la invisibilidad, que reivindica, actualmente, su visibilidad” (Hernández Prados y Guillén, 2015, 28).

En lo que respecta al papel de la escuela en la generación del constructo género, cabe señalar que:

Los centros escolares constituyen espacios sociales y educativos relevantes para articular en su seno transformaciones educativas y sociales deseables. En ellos, se expresan y transmiten pautas y patrones culturales establecidos; por ello, constituyen escenarios propicios para iniciar cambios que promuevan y potencien la equidad de género. (Colás y Jiménez, 2006, 416)

De igual modo, García (2012) señala el principio de equidad como un factor clave de la educación, y por tanto, deben ponerse en práctica estrategias compensadoras que favorezcan el desarrollo integral del alumnado y una mayor igualdad, sin renunciar a la calidad educativa. No obstante, señala la importancia de diferenciar entre *paridad* que es puramente numérico e implica tener la misma proporción de niños y de niñas en el sistema educativo e igualdad de género, e igualdad que es más complicado de delimitar, significa tener a alumnos y alumnas disfrutando de las mismas ventajas en términos de acceso y tratamiento educacional, favoreciendo la igualdad de oportunidades de manera permanente. Otro concepto clave en el avance de la igualdad de género en la educación escolar es la coeducación entendida por Morales Reina (2005) como:

Por coeducar entendemos, educar en igualdad, es decir, encaminar la educación hacia el logro de la eliminación de las barreras que impiden o restringen la igualdad de oportunidades, compensadora y transformadora de una realidad que arrastra la herencia injusta de una construcción social prehistórica que mantiene el papel subsidiario para las mujeres y que imposibilita el desarrollo de las capacidades entre hombres y mujeres (p. 6)

De todas las parcelas de la sociedad, consideramos haciéndonos eco de las afirmaciones de Reed (1999), que la *educación escolar* es uno de los ámbitos donde el avance de las mujeres ha sido mayor, hasta el punto de que no constituye una minoría discriminada, sino que se ha producido cierta inversión. En este sentido, se observan en España (Instituto de Evaluación, 2017) diferencias de género a favor de las mujeres en la mayoría de los indicadores académicos como la tasa de graduación en Secundaria (con una diferencia de 10,1 puntos porcentuales).

Por otra parte, los resultados extraídos del Estudio Estatal de la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria realizado por el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, en el que participaron 22.247 adolescentes de las 17 comunidades autónomas, de modo que persisten diferencias de género en cuanto a la participación en los episodios de violencia con mayor presencia del género masculino; se localizan diferencias de género en el uso de estrategias emocionales, empleando ellas mayor diversidad; mayor probabilidad estadística del consumo de drogas en los chicos, derivando a su vez en problemas de convivencia... (Díaz-Aguado y Martínez y Martín, 2010).

Para finalizar, nos gustaría resaltar la mayor permanencia de la mujer dentro del sistema educativo. Al respecto, Alonso y Furio (2007) encuentran que en el panorama educativo a lo largo de la historia existe un notable cambio entre el acceso a la universidad de la mujer en la etapa franquista en comparación con la actual. Según Astelarra (2005), la universidad se ha feminizado, ha pasado a tener un mayor número de licenciadas que de licenciados, suponiendo un gran cambio social haciendo que las diferencias generacionales sean muy grandes para ambos sexos.

3. Aspectos Metodológicos

Objetivos

El objetivo general que nos planeamos con el presente trabajo es estudiar, desde una metodología cualitativa la percepción académica del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, desde una perspectiva de género. Para ello se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las preferencias en lo que respecta a la oferta de asignaturas de su curso académico, y comprobar si hay alguna distinción en lo que respecta al género.
- Determinar en qué medida existe una preconcepción de asignaturas diferenciadas por género (asignaturas adecuadas para chicos y otras para chicas), cuáles son dichas asignaturas y los argumentos que lo avalan.
- Identificar las expectativas académicas futuras del alumnado, en función del género, preferencia de titulaciones y si existe distinción de las mismas en función del género.

Participantes

El número de participantes en este estudio está compuesto por 49 estudiantes de 1.º de ESO cuyas edades oscilan de los 12 a los 13 años, situándose la mayoría en los 12 años. Se trata de un estudio de caso único, por lo tanto la muestra ha sido extraída de un IES de la localidad de Murcia seleccionado atendiendo a los siguientes criterios: vinculación con el centro, proximidad geográfica, disponibilidad e interés del centro para participar en la investigación, así como con la implicación de los tutores en la recogida de la información. La distribución de la muestra por género (49% femenino y 51% masculino) es proporcional y equitativa.

Instrumentos

Se trata de un estudio de carácter descriptivo transversal, con datos de tipo cualitativo a través de la encuesta que para Sierra (1994), consiste en la obtención de datos de interés sociológico mediante la interrogación a los miembros de la sociedad, siendo procedimiento sociológico de investigación más importante y el más empleado, donde el alumno cumplimenta individualmente. Se ha utilizado un instrumento ad hoc de elaboración propia validado por un grupo de expertos de diversas universidades denominado "Estudio sociológico sobre la diferencia de género en adolescentes" compuesto por 5 dimensiones, detallados en la siguiente tabla. Concretamente en este trabajo nos limitamos a exponer los resultados obtenidos en las cuestiones referidas a la dimensión "Aspectos educativos".

Tabla 1
Dimensiones de la encuesta elaborada para el estudio

| DIMENSIÓN | Nº CUESTIONES | INDICADORES |
|--|---------------|---|
| Datos sociodemográficos | Del 1 al 9 | Edad, sexo, curso, población, profesión y nivel de estudios de los progenitores |
| Preconcepción que el alumnado. Datos generales | Del 10 al 14 | Concepto de género, de sexualidad, de discriminación de género, de estereotipo de género y rasgos calificativos de hombres y mujeres. |
| Aspectos educativos | Del 15 al 20 | Orden de preferencia de las asignaturas cursadas; criterios de elección positiva; criterios de elección negativa; preconcepción de asignaturas diferenciadas por género; expectativas académicas y preferencias de titulaciones universitarias. |
| Aspectos profesionales | Del 21 al 22 | Expectativa profesional; preferencias profesionales en función de género; |
| Aspectos familiares | Del 23 al 26 | Quien dedica más tiempo a las tareas familiares; quien se encarga de cocinar; de lavar el coche y de las averías de la casa; |
| Aspectos televisivos | Del 27 al 38 | Preferencias de las series televisivas y los motivos de su elección; visionado de telenovelas y criterios de su elección; preferencia del tipo de películas; preferencia en la lectura de libros, revistas; |
| Valoración situaciones | Del 39 al 40 | Situación familiar sobre la diferenciación de género en los juguetes y situación deportiva sobre la diferenciación de género. |

Procedimiento

Este estudio se desarrolla en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria durante la segunda evaluación del curso académico 2016-2017, de la localidad de Sangonera la Verde de Murcia. Tras la consulta de las fuentes, se delimitaron los objetivos e instrumentos del estudio, se pidió permiso al equipo directivo y a los tutores de los cursos objeto de estudio y se procedió a reparto y cumplimentación por parte del alumnado de los instrumentos anteriormente descritos.

Análisis de datos

En cuanto al análisis de datos recogidos, dada la naturaleza de las variables, ha consistido en la aplicación de la prueba de independencia Chi-cuadrado de Pearson, mediante el programa informático SPSS v. 21.

4. Resultados

4.1. Preferencias del alumnado en lo que respecta a la oferta de asignaturas de su curso académico.

Se puede observar en el figura 1 que la asignatura que más gusta tanto a chicas como a chicos es la Educación física, siendo en mayor medida elegida por las chicas. La segunda asignatura preferida son las matemáticas, siendo en este caso ligeramente mayor en chicos que en chicas. La música y el inglés son dos asignaturas que ningún chico de la muestra ha escogido como sus favoritas, al contrario que Ciencias Sociales o Lengua que sólo han sido escogidas por ellos.

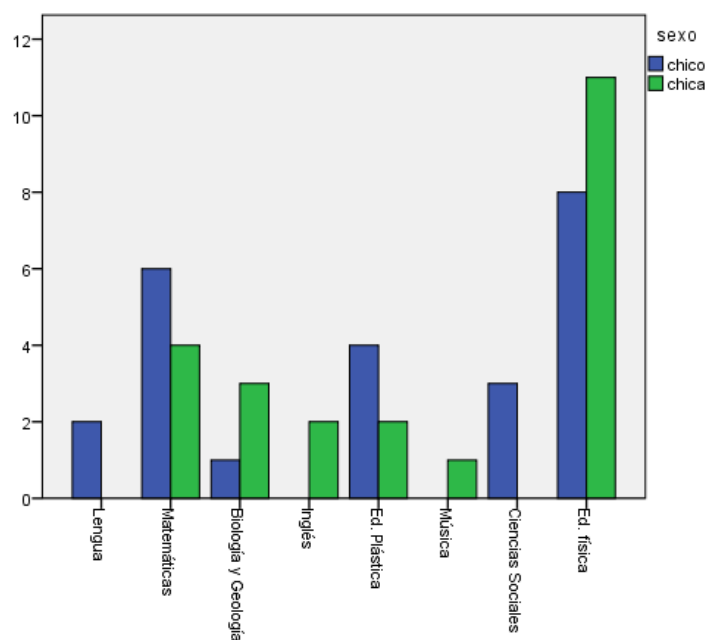


Figura 1. Gráfico de barras de las asignaturas preferidas en función del sexo.

Como se muestra en la Figura 2, las asignaturas que menos gustan, en general, entre los estudiantes se encuentran, en primer lugar, la Tecnología, seguida de las Ciencias Sociales y la Música, respectivamente. Entre las asignaturas que menos agradan a las chicas, nos encontramos las Ciencias Sociales y las Matemáticas y, en tercer lugar, la Tecnología. En cuanto a las asignaturas que menos gustan entre los chicos están la Música y después, la Tecnología.

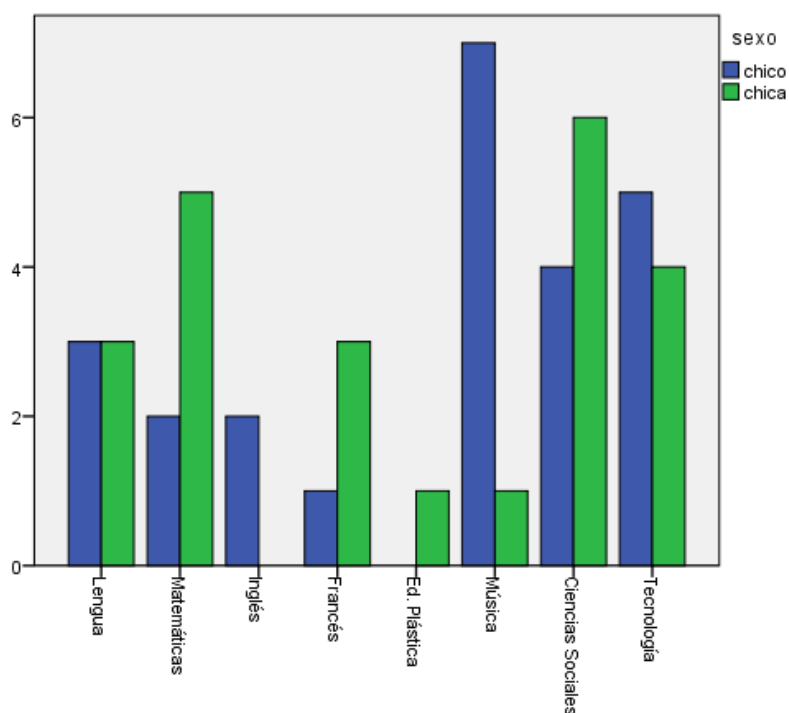


Figura 2. Gráfico de barras de las asignaturas que menos gustan en función del sexo.

4.2. Preconcepción de los estudiantes de determinadas asignaturas en relación al sexo.

Si observamos la Tabla 2, son pocos los estudiantes que creen que existen unas asignaturas definidas para mujeres y otras para hombres (16,3%). Según el sexo, las chicas con un 20,8% frente al 12%

de los chicos, creen que unas asignaturas son más adecuadas para el sexo masculino o el femenino. Este porcentaje tan bajo nos hace pensar que los estudiantes no discriminan las asignaturas por su sexo. Aun así, la tabla 3, muestra que los estudiantes que si hicieron la distinción, piensan que, por ejemplo, las matemáticas o la tecnología son más adecuadas para los chicos, frente a los idiomas o la Lengua Castellana y Literatura que serían más afines a las chicas

Tabla 2

Tabla de contingencia sobre la distinción de las asignaturas según el sexo.

| | | Distinción de asig. por sexo | | Total |
|-------|------------------|------------------------------|-------|--------|
| | | si | no | |
| sexo | chico | | | |
| | Recuento | 3 | 22 | 25 |
| | % dentro de sexo | 12,0% | 88,0% | 100,0% |
| | chica | | | |
| | Recuento | 5 | 19 | 24 |
| | % dentro de sexo | 20,8% | 79,2% | 100,0% |
| Total | Recuento | 8 | 41 | 49 |
| | % dentro de sexo | 16,3% | 83,7% | 100,0% |

Tabla 3

Tabla de asignaturas diferenciadas según el sexo

| RASGOS | RESPUESTAS POR SEXO | ASOCIACIÓN AL SEXO | | | | | |
|---------------------|------------------------|--------------------|------|-------|-----|-------|------|
| | | HOMBRE | | MUJER | | AMBOS | |
| | | F | % | F | % | F | % |
| Lengua y Literatura | CHICOS | | | | | 25 | 100 |
| | CHICAS | | | 2 | 8,3 | 22 | 91,7 |
| | TOTAL | | | 2 | 4,1 | 47 | 95,9 |
| Matemáticas | CHICOS | 1 | 4 | | | 24 | 96 |
| | CHICAS | 1 | 4,2 | | | 23 | 95,8 |
| | TOTAL | 2 | 4,1 | | | 47 | 95,9 |
| Biología y Geología | CHICOS | | | | | 25 | 100 |
| | CHICAS | 2 | 8,3 | | | 22 | 91,7 |
| | TOTAL | 2 | 4,1 | | | 47 | 95,9 |
| Inglés | CHICOS | | | | | 25 | 100 |
| | CHICAS | | | 1 | 4,2 | 23 | 95,8 |
| | TOTAL | | | 1 | 2 | 48 | 98 |
| Francés | CHICOS | | | | | 25 | 100 |
| | CHICAS | | | 2 | 8,3 | 22 | 91,7 |
| | TOTAL | | | 2 | 4,1 | 47 | 95,9 |
| Plástica | CHICOS | | | | | 25 | 100 |
| | CHICAS | | | 1 | 4,2 | 23 | 95,8 |
| | TOTAL | | | 1 | 2 | 48 | 98 |
| Música | CHICOS | | | | | 25 | 100 |
| | CHICAS | 2 | 8,3 | | | 22 | 91,7 |
| | TOTAL | 2 | 4,1 | | | 47 | 95,9 |
| Ciencias Sociales | CHICOS | 1 | 4 | | | 24 | 96 |
| | CHICAS | 1 | 4,2 | | | 23 | 95,8 |
| | TOTAL | 2 | 4,1 | | | 47 | 95,9 |
| Educación física | CHICOS | 1 | 4 | 1 | 4 | 23 | 92 |
| | CHICAS | 1 | 4,2 | | | 23 | 95,8 |
| | TOTAL | 2 | 4,1 | 1 | 2 | 46 | 93,9 |
| Tecnología | CHICOS | 1 | 4 | | | 24 | 96 |
| | CHICAS | 4 | 16,7 | | | 20 | 83,3 |
| | TOTAL | 5 | 10,2 | | | 44 | 89,8 |

4.3. Expectativas académicas futuras del alumnado, en función del género, preferencia de titulaciones y si existe distinción de las mismas en función del género.

En relación al alumnado que quiere llegar a realizar estudios universitarios, nos encontramos con un 89,8% del total de la muestra. En cuanto a la diferencia entre el sexo, los chicos representa un 84% frente al 95,8% de las chicas, como podemos ver en la Tabla 4.

Tabla 4
Diferenciación entre sexos para el acceso a la universidad

| | | Acceso universidad | | Total |
|-------|------------------|--------------------|-------|--------|
| | | si | no | |
| sexo | chico | | | |
| | Recuento | 21 | 4 | 25 |
| | % dentro de sexo | 84,0% | 16,0% | 100,0% |
| | chica | | | |
| | Recuento | 23 | 1 | 24 |
| | % dentro de sexo | 95,8% | 4,2% | 100,0% |
| Total | | | | |
| | Recuento | 44 | 5 | 49 |
| | % dentro de sexo | 89,8% | 10,2% | 100,0% |

Para realizar el análisis de la pregunta que hacía referencia a qué estudios universitarios querían cursar, se realizó un análisis cualitativo de las respuestas, categorizadas según las ramas de conocimiento (Sociales, Humanidades, Científicas, Sanitarias y Tecnológicas). Como podemos observar en la Tabla 5, los porcentajes más llamativos hacen referencia a la elección por parte de los chicos de carreras universitarias de tipo Tecnológico (ingenierías, arquitectura...) con un 36% y las mujeres con un 58,3% del ámbito de las Ciencias Sociales (magisterio, periodismo...)

Tabla 5
Elección de carreras universitarias según sexo

| Rama de conocimiento | Hombres | | Mujeres | | TOTAL | |
|---|---------|-----|---------|-------|-------|------|
| | F | % | F | % | F | % |
| Sociales | | | | | | |
| - Maestros/as y profesores/as, abogados/as... | 7 | 28 | 14 | 58,3* | 21 | 42,9 |
| Humanidades | | | | | | |
| - Lenguas, artes... | 3 | 12 | 2 | 8,3 | 5 | 10,2 |
| Científicas | | | | | | |
| - Química, física, biología... | 4 | 16 | 1 | 4,2 | 5 | 10,2 |
| Sanitarias | | | | | | |
| - Medicina, enfermería, veterinaria... | 2 | 8 | 6 | 25* | 8 | 16,3 |
| Tecnológicas | | | | | | |
| - Ingenierías, arquitectura, | 9 | 36* | 1 | 4,2 | 10 | 20,4 |

En otra de las cuestiones planteadas tenían que organizar, si ellos lo creían conveniente, una serie de oficios según el sexo. Los resultados muestran que el alumnado de esta edad, discrimina por sexo en relación al mundo laboral. Oficios como el de obrero o arquitecto, con un 83,7% y un 51%, respectivamente lo categorizaban como trabajos que deberían desempeñar únicamente los hombres, siendo las mujeres las que más hacían crecer esa distinción. Por el contrario, aunque no en su totalidad pero si con un porcentaje del 47% y del 49%, las chicas son las encargadas de limpiar o las empleadas de hogar (Tabla 6).

Tabla 6
Oficios categorizados según sexo

| RASGOS | RESPUESTAS POR SEXO | ASOCIACIÓN AL SEXO | | | | | |
|-----------------------|------------------------|--------------------|-------|-------|------|-------|------|
| | | HOMBRE | | MUJER | | AMBOS | |
| | | F | % | F | % | F | % |
| Abogado/a | CHICOS | 3 | 12 | | | 22 | 88 |
| | CHICAS | 1 | 4,2 | 2 | 8,3 | 21 | 87,5 |
| | TOTAL | 4 | 8,2 | 2 | 4,1 | 43 | 87,7 |
| Administrativo/a | CHICOS | 5 | 20 | 2 | 8 | 18 | 72 |
| | CHICAS | 4 | 16,7 | 5 | 20,8 | 15 | 62,5 |
| | TOTAL | 9 | 18,4 | 7 | 14,3 | 33 | 67,3 |
| Maestro/a de primaria | CHICOS | | | 3 | 12 | 22 | 88 |
| | CHICAS | 1 | 4,2 | 4 | 16,7 | 19 | 79,1 |
| | TOTAL | 1 | 2 | 7 | 14,3 | 41 | 83,7 |
| Maestro/a de infantil | CHICOS | 10 | 40 | | | 15 | 60 |
| | CHICAS | | | 14 | 58,3 | 10 | 41,7 |
| | TOTAL | 10 | 20,4 | 14 | 28,6 | 25 | 51 |
| Arquitecto/a | CHICOS | 12 | 48 | | | 13 | 52 |
| | CHICAS | 13 | 54,2 | | | 11 | 45,8 |
| | TOTAL | 25 | 51* | | | 24 | 49 |
| Obrero/a | CHICOS | 17 | 68 | | | 8 | 32 |
| | CHICAS | 24 | 100 | | | 0 | |
| | TOTAL | 41 | 83,7* | | | 8 | 16,3 |
| Ingeniero/a | CHICOS | 9 | 36 | | | 16 | 64 |
| | CHICAS | 12 | 50 | 1 | 4,2 | 11 | 45,8 |
| | TOTAL | 21 | 42,8 | 1 | 2,1 | 27 | 55,1 |
| Médico | CHICOS | 2 | 8 | 2 | 8 | 21 | 84 |
| | CHICAS | | | 2 | 8,3 | 22 | 91,7 |
| | TOTAL | 2 | 4,1 | 4 | 8,2 | 43 | 87,7 |
| Jardinero/a | CHICOS | 4 | 16 | 2 | 8 | 19 | 76 |
| | CHICAS | 16 | 66,7 | | | 8 | 33,3 |
| | TOTAL | 20 | 40,8 | 2 | 4,1 | 27 | 55,1 |
| Decorador/a | CHICOS | 3 | 12 | 7 | 28 | 15 | 60 |
| | CHICAS | | | 12 | 50 | 12 | 50 |
| | TOTAL | 3 | 6,1 | 19 | 38,8 | 27 | 55,1 |
| Enfermero/a | CHICOS | 2 | 12 | 3 | 12 | 20 | 80 |
| | CHICAS | | | 7 | 29,2 | 17 | 70,8 |
| | TOTAL | 2 | 4,1 | 10 | 20,4 | 37 | 75,5 |
| Atleta | CHICOS | 3 | 12 | 1 | 4 | 21 | 84 |
| | CHICAS | 7 | 29,2 | | | 17 | 70,8 |
| | TOTAL | 10 | 20,4 | 1 | 2,1 | 38 | 77,5 |
| Limpiador/a | CHICOS | | | 10 | 40 | 15 | 60 |
| | CHICAS | 1 | 4,2 | 13 | 54,2 | 10 | 41,2 |
| | TOTAL | 1 | | 23 | 47* | 25 | 51 |
| Empleado de hogar | CHICOS | | | 10 | 40 | 15 | 60 |
| | CHICAS | 1 | 4,2 | 14 | 58,3 | 9 | 37,5 |
| | TOTAL | 1 | 2 | 24 | 49* | 24 | 49 |

5. Conclusiones

Afortunadamente las fuertes tendencias de género que marcaban la dualidad entre hombre trabajador, y mujer ama de casa y de atención asistencial de familiares ascendentes y descendientes, se han ido desdibujando conforme se han producido avances en la igualdad en el terreno educativo. Aunque tal y como desvelan los resultados obtenidos continúan habiendo tendencias en lo que respecta a las elecciones en las ramas del saber, las mujeres se mueven más en las ciencias sociales y humanas, mientras que las científico técnicas son elegidas mayoritariamente por el sector masculino. Varios estudios han llegado a la misma conclusión donde se ha visto que sigue existiendo diferencias entre hombres y mujeres con respecto a la elección de sus estudios y de su posterior carrera profesional. Así las chicas suelen escoger carreras categorizadas como femeninas y de menor prestigio social, en el ámbito de las Ciencias Sociales y las Humanidades, y los hombres todo lo contrario, mayoritariamente en el ámbito Científico-técnico. Esto conlleva una segregación horizontal con respecto al sexo y su influencia a medio y largo plazo en la existencia de diferencias en el empleo (Alberdi *et al.*, 2000; Aguinaga, 2004; Izquierdo, 2004; Barberá, Candela y Ramos, 2008; Porto, 2009; Navarro y Casero, 2012).

Aunque hace ya algún tiempo de la afirmación de Holland (1981,) persiste el hecho de que la gente escoge ocupaciones que sean congruentes con su autoimagen y, en este caso particular, con la identidad de rol sexual que ha internalizado, de ahí que las ocupaciones que forman parte de la experiencia psicológica de la persona, nunca gozan de neutralidad afectiva. De hecho, las identidades y/o construcción del self, especialmente del género, son modelos cognitivos que han sido creados a partir de la cultura recibida, en la que los estereotipos desempeñan un fuerte papel en la reproducción de los roles asociados al género, y se requiere de grandes dosis de esfuerzo y constancia para romper con ellos y abrirse a otros modos de vida. En este sentido, García-Leiva (2005) señala que:

La profecía autocumplida explica otro de los elementos del puzzle: los estereotipos. Describe cómo actúan en las interacciones personales y en la construcción de la realidad: cómo se refuerzan las creencias dominantes de un grupo social y cómo provocan situaciones que las mantienen. (p.78)

Los logros experimentados en la igualdad de género dentro de los sistemas educativos requieren de continuidad, y seguir trabajando en aquellos aspectos que aún constituyen un reto. Esto debe traducirse a otras esferas como la *empresarial* con la equiparación de salarios, con el volumen y tipo de contratación, así como una mayor paridad en la asignación de cargos de responsabilidad. Así lo afirma el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2015), el cual establece que a pesar de que las mujeres están más productivamente involucradas en el mundo de la empresa, sigue existiendo desigualdad en la devaluación (bajos salarios y bajas expectativas de promocionar), de subordinación (ocupando menos puestos directivos) y de marginalización (estilo de las reuniones, vestimenta, ritmos de trabajo y horarios...). De igual modo, los contextos más privados como el familiar, requiere de nuevos avances hacia la igualdad de los géneros en los que la figura del hombre no solamente sea participativa sino de corresponsabilidad.

REFERENCIAS

- Aguinaga, J. (2004). Las desigualdades de género entre los jóvenes (pp. 3-67). En *Informe Juventud en España 2004*. Madrid: INJUVE.
- Alberdi, I., Escario, P. y Matas, N. (2000). *Las mujeres jóvenes en España*. Barcelona: Fundación la Caixa.
- Alonso, A. (2010): Las políticas de igualdad en España: construyendo el liderazgo del nivel subnacional. *Administración & Desarrollo*, 38(52), 57-69
- Alonso, M y Furio, E. (2007). El papel de la mujer en la sociedad española. Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00133674>
- Astelarra, J. (2005). *Veinte años de políticas de igualdad*. Madrid: Cátedra.
- Barberá, E., Candela, C. y Ramos, A. (2008). Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género. *Revista de Psicología Social*, 23(2), 275-285.
- Bodelón, E. (2010). Las leyes de igualdad de género en España y Europa: ¿Hacia una nueva ciudadanía? *Anuario de filosofía del derecho*, 26, 85-106.
- Bonilla, A. (1998). Los roles de género. En Fernández (coord.) *Género y sociedad*. Madrid: Pirámide

- Colás, M. P., y Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., y Martín, J. (2010). *Estudio sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación
- Durán, M. A. (2005). Las investigaciones de las encuestas de los usos del tiempo en España. *Fundación BBVA: Revista Internacional de Sociología*, 18, 163-190
- Federación de Mujeres Progresistas (1988). *Hacia el Nuevo contrato social mujeres-hombres para compartir las responsabilidades familiares, el trabajo y el poder*. Madrid: FMP
- García, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *En ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 2012.
- García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: modelos explicativos. *Escritos de Psicología-Psychological Writings*, (7), 71-81.
- Hernández Prados, M.A. y Lara Guillen, B. (2015) Responsabilidad familiar ¿una cuestión de género? *RES, Revista de Educación Social*, 21, 28-44. ISSN: 1698-9097 <http://www.eduso.net/res/21/articulo/responsabilidad-familiar-una-cuestion-de-genero->
- Holland, J. L. (1981). *Técnica de la Elección Vocacional*. México: Editorial Trillás
- Holland, J. L. (1981). *Técnica de la Elección Vocacional*. México: Trillas.
- Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2015). *La Perspectiva de género en las Iniciativas de Responsabilidad Social: La Responsabilidad Social de Género*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Izquierdo, M. J. (Dir.). (2004). *El sexisme a la Universitat Autònoma de Barcelona. Propostes d'actuació i dades per a un diagnòstic*. Bellaterra: UAB.
- Lombardo, E. (2003). La europeización de la política española de igualdad de género. *Revista Española de Ciencias Políticas*, 9, 63-80.
- Lombardo, E. (2004). *La europeización de la política española de igualdad de género*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Lombardo, E. y León, M. (2014). Políticas de igualdad de género y sociales en España: origen, desarrollo y desmantelamiento en un contexto de crisis económica. *Investigaciones Feministas*, 5, 13-35.
- Maya, V. (2006). La educación de las mujeres en el Medio Rural : Convergencia con Europa y cambio en la universidad: *XI Conferencia de Sociología de la Educación*, 125-126. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376713>
- Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino (2011). Diagnóstico de la Igualdad de Género en el Medio Rural.
- Morales Reina, A. (2005). La coeducación frente al nuevo milenio: dificultades y esperanzas. *En Gibralfaro. Revista Digital de Creación Literaria y Humanidades*, 6(50).
- Navarro, C. y Casero, A. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Estudios sobre educación*, 22, 115-132.
- Paleo, N. y Alonso, A. (2014). ¿Es solo una cuestión de austeridad? Crisis económica y políticas de género en España. *Investigaciones feministas*, 5, 36-68.
- Porto, B. (2009). Feminización y masculinización en los estudios de maestro y educación física en Galicia. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 50-57.
- Preston, Ch. (2000) *Social Continuity and Change and Social Theory: Society and Culture in Service, an Unpublished Lecture Delivered In Nagle College*. New york: Free Press.
- Reed, L. (1999). Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling. A feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school. *Gender and Education*, 11, 93-110

- Serrano, R. G. (2010). Estudio de la distribución de las tareas domésticas. *Electrolux*. Recuperado de <<http://newsroom.electrolux.com/es/files/2010/06/INFORME-REPARTO->
- Sierra, R. (1994). *Técnicas de Investigación social*. Madrid: Paraninfo
- Vega-Robles, I. (2007). Relaciones de equidad entre hombres y mujeres: Análisis crítico del entorno familiar. *Actualidades en psicología*, 21(108), 59-78.
- Walby, S. (2004). Mainstreaming de Género: Uniendo la teoría con la práctica. Ponencia para las Jornadas "Mainstreaming de Género: conceptos y estrategias políticas y técnicas".

FAMILIA Y COMPETENCIA EMOCIONAL.

M^a Ángeles Hernández Prados

mangeles@um.es

Carmen Noguera Sánchez

nosan172@hotmail.com

RESUMEN

Los cambios que ha experimentado la familia en un espacio de tiempo relativamente corto ha afectado emocionalmente a todos sus componentes. Se han incrementado en muchos contextos familiares la responsabilidad y exigencia de las competencias parentales, y como consecuencia tanto padres como madres, pero especialmente estas últimas, viven con la constante sensación de sobrecarga, el estrés familiar, las fobias escolares, ansiedad infantil, constituyen una muestra de los desajustes emocionales que experimentan los miembros de la unidad familiar. De ahí que cada vez se haga mas necesario la formación de familias que contribuya a desarrollar la competencia emocional. Este trabajo parte la revisión de diferentes Programas de Educación Emocional para la selección de actividades destinadas fundamentalmente a las familias y poder realizar una propuesta didáctica para Educación Primaria.

Palabras clave: familia, competencias, emociones, programas, actividades.

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente la sociedad ha considerado la inteligencia de las personas en detrimento de sus capacidades cognitivas, asociando el rendimiento académico de los alumnos en función del grado de inteligencia que poseían, de forma que aquellos estudiantes que eran más inteligentes, obtenían mejores calificaciones. De hecho, con la aparición de instrumentos de evaluación de la inteligencia, como el Coeficiente Intelectual (CI), se comprobó que existía una correlación positiva entre CI y resultados académicos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001). Sin embargo, en el siglo XXI la concepción de la inteligencia tradicional ha entrado en controversia cuando la evidencia empírica ha demostrado que poseer un CI alto no es condición suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001; Goleman, 1995), siendo necesario prestar atención hacia otras variables que pudieran presentar una mayor capacidad predictiva del desempeño y la adaptación al medio (Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004). La inteligencia deja de ser concebida en singular para abrirse a la pluralidad. Desde este enfoque, Gardner (1983) nos ofrece un amplio abanico de inteligencias: Inteligencia musical, la Inteligencia cinestésico-corporal, la Inteligencia lógico-matemática, la Inteligencia lingüística, la Inteligencia espacial, la Inteligencia interpersonal y la Inteligencia intrapersonal, siendo estas dos últimas las más

relacionadas con la Inteligencia Emocional, y todas ellas objeto de mejora a través de la tarea educativa. Atendiendo al trabajo de Hernández, Ferrándiz y Llor (2010) la inteligencia intrapersonal permite conocer, acceder y reflexionar sobre los sentimientos propios, mientras que la inteligencia interpersonal atiende a los sentimientos y reacciones emocionales de los demás, lo que nos permite poder anticiparse a sus respuestas.

Los pioneros en el campo de la inteligencia emocional son Salovey y Mayer (1990) y la definieron como “the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions”(p.189), resaltando la capacidad de supervisar, controlar y discriminar las emociones propias y la de los otros. En definitiva entienden la inteligencia emocional como el uso adaptativo de las emociones de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea (Mayer y Salovey, 1997), estableciendo cuatro componentes esenciales (Salovey y Grewal, 2005): *percepción emocional* (habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que nos rodean); *facilitación emocional* (habilidad para detectar los estados emocionales durante los procesos de solución de problemas o razonamiento); *comprensión emocional* (habilidad para ser sensible ante las variaciones entre las emociones, así como categorizar y organizar las emociones en función de su significado y funcionamiento) y *regulación emocional* (habilidad para manejar los estados emocionales, tanto positivos como negativos).

No obstante, quien popularizó dicho término fue Goleman (1995) con su best-seller “la inteligencia emocional”, a la que posteriormente le siguió la obra “*La práctica de la inteligencia emocional* (1999).

Las normas que gobiernan el mundo laboral están cambiando. En la actualidad no sólo se nos juzga por lo más o menos inteligentes que podamos ser ni por nuestra formación o experiencia, sino también por el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos y con los demás (...) Estas nuevas normas pueden ayudarnos a predecir quién va a fracasar y quién, por el contrario, llegará a convertirse en un trabajador “estrella”. Y poco importa, en este sentido, cuál sea el campo laboral en el que nos movamos porque estas normas determinan también nuestro potencial para acceder a otros posibles trabajos futuros. Pero el hecho es que estas normas tienen muy poco que ver con lo que, en la escuela, nos dijeron que era importante porque, desde esta nueva perspectiva, las habilidades académicas son prácticamente irrelevantes (Goleman, 1999, p.6).

A pesar del incremento en la producción científica sobre inteligencia emocional experimentado en los últimos años, se reconoce la necesidad de indagar en el funcionamiento de la misma, especialmente, en los aspectos motivacionales del contexto que favorecen la

aplicación y funcionalidad de las competencias emocionales, así como el impacto potencial que presenta para el manejo de las emociones positivas y negativas los programas de entrenamiento de la inteligencia emocional en la vida de los escolares, trabajadores y familiares.

La necesidad de prestar más atención a los aspectos emocionales en la tarea de educar desde los diferentes contextos educativos es una realidad manifiesta en el aburrimiento de los educandos en las aulas, en los problemas que tiene el docente para poder mantener el clima de trabajo, en los problemas de violencia escolar, en el estrés familiar, etc. El excesivo protagonismo que la escuela ha concedido a los conocimientos formales-curriculares no ha garantizado el adecuado ajuste del alumno a su entorno, demandando con urgencia una renovación pedagógica de los centros escolares en la que lo emocional no sea un contenido anecdótico, sino un eje principal de la misma.

A partir de esta necesidad, han surgido diversos programas que promueven el conocimiento y manejo de las emociones en distintos países. Por ejemplo, en Estados Unidos el programa "Social and Emotional Learning" (SEL) se encarga de coordinar programas destinados al desarrollo práctico de las habilidades emocionales y sociales de los niños en un ambiente positivo y estimulante (Greenberg et al., 2003; Wiessberg y O'Brien, 2004) y se encuentra basado en el concepto de Inteligencia Emocional. En España con la finalidad de introducir la educación emocional en la escuela, se ha generado todo un movimiento educativo bajo distintas denominaciones como "Educación Emocional" o "Educación Socioemocional" (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008). Dentro del ámbito de los programas emocionales, destacan aquellos que se centran directa o indirectamente en el control del temperamento violento y la proliferación de las emociones que favorecen la convivencia. En este sentido, el programa de desarrollo de la competencia emocional elaborado por Merchán, Bermejo y González (2014), demostró mejoras en el grado de amistad, favoreciendo de este modo las relaciones entre los escolares y la convivencia escolar. Otro programa que incide en las relaciones sociales e integración de los educandos es el desarrollado por Musitu y Cava (1999), quien desarrolló un programa de educación emocional centrado principalmente en la autoestima. En esta misma línea, el programa de Filella, Pérez, Agulló y Oriol (2014) mostró un aumento significativo de las competencias emocionales en niños de primaria, concretamente la autoestima y una disminución en el número de rechazos de los alumnos.

1.1. El papel de la familia en la educación emocional

Aunque la escuela se considera como el lugar idóneo para la promoción de la Inteligencia Emocional (Goleman, 1995), no se debe perder de vista la relevancia de las habilidades emocionales en el hogar, ya que es ahí donde comienza el aprendizaje del niño (Morales y Zafra, 2009). La familia constituye el primer contexto socializador de las personas, en el que se transmiten normas, valores y modelos de comportamiento a través de la

interiorización de los elementos básicos de la cultura dando lugar a la configuración de las bases de su personalidad (Rodríguez, 2007). Por tanto, el contexto familiar adquiere un gran importancia en el proceso de socialización y aprendizaje de los niños a lo largo de su desarrollo (Berk, 2004), incluyendo habilidades relacionadas con la resolución de conflictos, habilidades sociales o regulación emocional.

Es en la familia donde el niño aprende educación emocional, la cual la desarrollará de por vida. De acuerdo con Mesa (2005), es en casa donde el niño aprende a cómo ser persona, las relaciones con los demás, las creencias y los valores de sus padres. Este aprendizaje social por observación e imitación es fundamental para manifestar las emociones, pero, ¿quién debe llevar a cabo este tipo de educación emocional? Según la pedagogía sistémica, es necesario que los padres sean los primeros educadores y luego la escuela. El sistema se desequilibrará si los padres soslayan esa responsabilidad pasándola a la escuela. Ambos agentes deben caminar en la misma dirección unidos por el desarrollo emocional de las nuevas generaciones.

Martínez González, Pérez Herrero y Álvarez Blanco (2007), concluyen en su investigación la necesidad de organizar programas y acciones formativas con metodologías grupales que permitan a los padres y madres compartir y contrastar sus experiencias parentales y apoyarse mutuamente, recibir información sobre el desarrollo evolutivo de los hijos y sus consecuencias y adquirir estrategias y habilidades educativas como la relación y la autorregulación emocional, el autoestima o técnicas de comunicación con los hijos para la resolución positiva de conflictos regulando así su comportamiento.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA TRABAJAR EL MIEDO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

2.1. Destinatarios

La revisión de las actividades realizada en este trabajo proceden de programas de intervención en población de niños con edades comprendidas entre los 6 y 12 años, tanto en el aula como en sus contextos familiares. El conocimiento emocional y la capacidad de manejar estados de ánimo negativos previenen el desarrollo de futuros problemas emocionales en niños excesivamente dependientes, sobreprotegidos o con dificultades de aprendizaje que presente déficit en habilidades de autorregulación emocional.

Aunque es factible de desarrollarse en cualquier contexto educativo, se encuentra especialmente indicado en contextos en los que existen alteraciones del clima de aula, problemas de autoestima, puede emplearse también como parte del protocolo de intervención de alteraciones como el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), en casos de acoso escolar, etc. Otra ámbito susceptible de intervención, dada la alta prevalencia de conductas de riesgo existente en la población adolescente, como el consumo de sustancias ilegales, cuyo desencadenante puede venir determinado precisamente por alteraciones

emocionales, baja capacidad de inhibir impulsos o déficit en habilidades sociales, resulta de gran importancia la prevención mediante la adquisición de estrategias de IE que faciliten un afrontamiento adaptativo de estas situaciones.

Por último, como hemos mencionado en el trabajo, las habilidades emocionales que poseen tanto los padres como los hijos, pueden favorecer un adecuado clima familiar y, por tanto, el desarrollo óptimo y bienestar de sus componentes. El entrenamiento en IE puede resultar muy positivo en contextos en los que exista una situación de conflicto familiar, repercutiendo de forma beneficiosa tanto a nivel individual como grupal.

2.2. Objetivos y metodología

La finalidad de esta secuencia consiste en contribuir a que el alumnado sea capaz de reconocer y manejar sus miedos y los miedos de los otros, de modo que indirectamente se favorece su integración en el grupo de iguales dentro del aula y la mejora de las relaciones interpersonales fuera de la misma. Las actividades diseñadas servirán para motivar a alumnos y padres a trabajar con la educación emocional. Será una actividad a realizar tanto en el contexto familiar como en el aula de forma lúdica y haciendo partícipes a todos los miembros. Para ello, dispondremos de un “tarro de las emociones”, es decir, un recipiente en el que habrá pequeños papeles doblados que contienen una emoción escrita.

La metodología en el aula se llevará a cabo pidiendo a dos voluntarios que salgan de la clase. En el interior del aula un voluntario escogerá una emoción del tarro de las emociones y lo leerá a toda la clase para que todos representen la emoción descrita. Los dos niños que se encontraban fuera volverán a clase y tendrán que adivinar qué emoción tienen sus compañeros. Repetimos el juego algunas veces para que la gran mayoría de los alumnos experimenten el descubrimiento de la emoción en los demás.

Para la realización en casa, pediremos a los padres que construyan, junto a la colaboración de los hijos, un “tarro de las emociones”. Serán los adultos los que establecerán el horario el momento para poder coger una emoción del recipiente y realizar la actividad lúdica. Se aconsejará que esta acción sea a modo de refuerzo conductual, como por ejemplo al finalizar los deberes o recoger la mesa. Además se propondrá realizar la actividad a lo largo de 3 días pudiéndose adaptar posteriormente la tarea a realizar con la emoción escogida con otras actividades como por ejemplo si sale la emoción de tristeza, ser capaz de sugerir soluciones ante este problema emocional.

2.3. Secuencia de trabajo

Atendiendo a lo expuesto en la fundamentación teórica, se ha adoptado el Modelo de cuatro componentes de habilidad en la Inteligencia Emocional: Percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional. de modo que, en primer lugar los alumnos realizarán un reconocimiento de la emoción, tanto propia como ajena. Es muy importante conocer el modo en el que nuestro estado de ánimo o el de otro influye en el comportamiento. Esta habilidad hace que un líder considere los sentimientos de los subalternos y sepa tratar a las personas, según las reacciones que estas puedan tener en determinado momento, es saber cómo decir las cosas y cómo actuar al percibir y entender el punto de vista de cada uno de los miembros de determinado grupo de trabajo, ante situaciones problemáticas.

Posteriormente, se llevarán a cabo actividades de comprensión emocional en las que el niño será consciente de las señales emocionales que se presentan ante diferentes situaciones y la necesidad de saber identificar de qué emoción se trata. De esta forma el niño será consciente de lo que le ocurre de forma psicológica y fisiológica y podrá comenzar a pensar en el origen y las consecuencias que tiene la emoción sentida.

En tercer lugar, trabajamos la regulación emocional. Para ello se emplean actividades de relajación para el control consciente de las emociones logrando así un crecimiento emocional e intelectual.

Por último, se trabajará la facilitación emocional en la que el niño ya es consciente de la emoción que está sintiendo, controla sus impulsos con la regulación y pone en práctica las soluciones a las diferentes situaciones. Es en esta fase donde el niño tiene la tarea más compleja ya que debe reflexionar acerca del motivo de la emoción, de todo lo siente y padece, de cómo regularlo y poner remedio a ese estado.

2.4. Guía de actividades

2.4.1. Reconociendo el miedo a través de un cuento

Los cuentos están llenos de personajes que viven situaciones diversas, pasan penas, alegrías, sustos, enojos, vergüenzas, etc. Vivir y hacer vivir las emociones que nos transmiten los demás facilita descubrir nuestras propias emociones y el reconocimiento de las mismas. Se puede descubrir cosas nuevas en un cuento, además de disfrutar de una historia divertida, y trabajar las emociones a través de personajes de ficción.

a) Objetivos

- Identificar las emociones que se expresan en los personajes.
- Identificar las emociones propias experimentadas durante la lectura del cuento.
- Identificar los factores situacionales que impulsan la emoción del miedo.

- Buscar otras emociones alternativas al miedo

b) Desarrollo de la actividad

El educador explica el cuento, con ayuda de las imágenes, poniendo énfasis en aquellas situaciones que provoquen situaciones de manera clara, por ejemplo, cuando aparece el lobo, sale el mago de la lámpara, se apaga la luz y queda todo oscuro...

Posteriormente se pasa a reflexionar sobre la explicación, teniendo en cuenta todo aquello que nos ha hecho vivir el relato. Para ellos se proponen una serie de preguntas que el alumnado deberá responder, intentando la participación de todos.

Preguntas:

1. Recordando el cuento, nombra situaciones en las que, según tu opinión, el personaje sintió alegría, tristeza, vergüenza, miedo...
2. ¿cómo te has sentido con la lectura del cuento
3. ¿Cuándo recuerdas haber sentido miedo? ¿en que ocasiones? ¿qué aspectos desencadenan el miedo en ti?
4. ¿Son mis emociones parecidas a las de los demás ante una misma situación? ¿Qué estrategias empleas para combatir el miedo?

c) Recursos

- Cuento del miedo.
- Preguntas de reflexión

d) Temporalización

La actividad se desarrollará en una sesión de 50 minutos aproximadamente

e) *Referencia:* Programa de Educación Emocional para la Educación Primaria, concretamente para niños de 6 a 12 años, dirigido por la coordinadora Agnès Renom Plana y publicado por la editorial Wolters Kluwer España.

2.4.2. Pensamiento, Situación y Conducta ante la emoción del miedo

La lectura e interpretación de imágenes, dibujos o historietas adiestra a los alumnos en un lenguaje óptimo para expresar un amplio conjunto de experiencias y emociones de la vida cotidiana. Este tipo de material es útil como instrumento para ejercitar la observación, comparar, relacionar, juzgar e interpretar. A su vez, se observa cómo un mismo significante puede adquirir distintas interpretaciones según las experiencias e historias personales de cada niño.

a) Objetivos

- Reconocer y afrontar el miedo.

b) Desarrollo de la actividad

Se muestra una primera imagen a los alumnos poniéndolos en una situación, en concreto en la cabina de un avión. Se les pide a los alumnos que en gran grupo identifiquen el pensamiento del niño de la primera imagen, las sensaciones que tiene y la posible conducta que puede desarrollar ante esta situación. Cuando hemos comentado estos tres aspectos, mostramos a los niños cómo resuelve la situación y los pasos a seguir.

Aunque la actividad base esta prevista para enseñar solo la imagen, podríamos presentar la misma con una pequeña narración que ayude a personalizar los protagonistas de las imágenes y contribuir de ese modo a empatizar con las emociones de los mismos. De igual modo otra propuesta de mejora de la actividad consistiría en favorecer el reconocimiento del pensamiento, la sensación y la conducta de la emoción del miedo a su experiencia propia.

Piensa en la primera vez que te subiste en avión/barco/globo/noria/tiovivo/etc, y sentiste miedo: ¿Qué pensabas?, ¿Qué sensaciones tenías?, ¿Qué hiciste?, ¿Podrías establecer pautas de ayuda como en el caso de Juan?

Las preguntas se realizarán por escrito para que los alumnos no sientan vergüenza a la hora de expresar sus emociones y sentimientos pero de forma anónima. Después el profesor recogerá las fichas y las volverá a repartir de forma aleatoria haciendo que los alumnos vean los miedos de los demás y las soluciones que han propuesto sin saber de quién se trata en concreto. Se escribirán en la pizarra todos los miedos que han descrito los alumnos y las pautas de ayuda.

c) Recursos

- Imágenes proyectadas
- Cuaderno del alumno
- Preguntas de reflexión

d) Temporalización

La actividad se desarrollará en una sesión de 55 minutos aproximadamente

e) Referencia: Acosta, López, Segura y Rodríguez (s.f) diseñan un Programa de educación para la convivencia titulado “Cuaderno de educación en sentimientos” para la Junta de Andalucía donde encontramos una actividad en relación con el miedo

2.4.3. Relajación

La relajación significa una ausencia de tensión o activación que se manifiesta a tres niveles: fisiológico, conductual y subjetivo. Cuando nos sentimos relajados tomamos decisiones más acertadas, estamos mejor con nosotros mismos y valoramos positivamente el esfuerzo de los demás. En definitiva, actuamos de forma más asertiva.

a) Objetivos

- Experimentar y Valorar la relajación como un estado que nos permite regular las emociones.
- Aprender la respiración diafragmática
- Saber capaz de reconocer y gestionar el miedo en una situación concreta mediante la respiración

b) Desarrollo de la actividad

Sentados en el suelo, se pide a los alumnos que piensen en lo que han estado haciendo, en cómo se sienten y en las emociones que están sintiendo. Se tenderán en el suelo y, con los ojos cerrados, se iniciará la relajación acompañados por música de fondo muy suave que les invite a tranquilizarse.

El educador leerá un texto que irán interiorizando y les permitirá seguir las instrucciones que se les detalla: “Piensa que has ido de excursión y has hecho muchas cosas; te lo has pasado muy bien corriendo, saltando y jugando con tus amigos. Pero ahora estás muy cansado y necesitas estirarte en el suelo. Notas cómo todo tu cuerpo empieza a descansar y la respiración se va haciendo cada vez más lenta. Tu rostro está cansado. También tus ojos, la nariz, las orejas, la boca, la barbilla están tensos. Deja que se relajen poco a poco.

En este momento tus hombros notan la fatiga acumulada de todo el día, pero recuerda que ahora estás tranquilo y poco a poco te estás relajando. Mueve los dedos de las manos y déjalas abiertas y en reposo. Ahora concéntrate en tus brazos y experimenta cómo se van relajando. Respira lenta y profundamente y, con la mano encima de tu abdomen, experimenta cómo este sube y baja al compás de tu respiración. Tus piernas están cargadas por la tensión que has ido acumulando mientras corrías, saltabas y jugabas con tus amigos. Deja que se relajen lentamente. Tus pies también necesitan un descanso, muévelos lentamente como si quisieras abrirlos y cerrarlos. Deja que se relajen.

Además de lo contemplado, consideramos esencial practicar la relajación mediante la respiración diafragmática siguiendo los siguientes pasos:

- Ponte una mano sobre el pecho y otra sobre el estómago, para estar seguro de que llevas el aire a la parte de debajo de los pulmones, sin mover el pecho.
- Al tomar el aire, lentamente, lo llevas hacia abajo hinchando un poco estómago y barriga, sin mover el pecho.
- Retienes el aire contando de uno a tres en esa posición.
- Sueltas el aire, lentamente, hundiendo un poco estómago y barriga, sin mover el pecho.

Procura mantenerte relajado y relajarte un poco más al soltar el aire. Diariamente los alumnos expondrán aleatoriamente como se han sentido en la jornada escolar y practicarán la respiración durante 5-10 minutos para relajarse de las emociones tensas.

c) Recursos

- Espacio amplio
- Música de relajación con su correspondiente reproductor
- Luz y temperatura adecuada

d) *Temporalización*

La actividad se desarrollará en una sesión de 30 minutos aproximadamente

e) *Referencia:* Programa de Educación Emocional para la Educación Primaria, dirigido por Agnès Renom Plana y publicado por la editorial Wolters Kluwer España.

2.4.4. *Control de impulsos y resolución del problema*

a) *Objetivos*

- Tomar conciencia del miedo que se siente.
- Aplicar la técnica de relajación
- Promover una actitud positiva ante los problemas

b) *Desarrollo de la actividad*

En esta actividad se propone al alumno la capacidad de reconocer la emoción que siente y darle un valor. Para ello se muestra al alumno un termómetro emocional. Los alumnos puntuarán del 0 al 10. Cuando más alta sea la temperatura emocional, mejor se sentirá el niño. Se le ponen algunos ejemplos para la comprensión de la utilización de dicho termómetro. El alumno debe darle un valor a la emoción, aplicar la técnica de relajación vista en la sesión anterior y debe describir cómo se encuentra su respiración, su corazón, sus piernas y sus brazos.

Como complemento y profundización en la actividad proponemos que el alumno debe plantear el problema, pensar lo que quiere lograr, es decir, el objetivo a cumplir, pensar en dos caminos que puede tomar para alcanzar el objetivo marcado y averiguar cuáles son las ventajas y consecuencias de cada uno para finalmente elegir la mejor opción y pensar cómo llevarla a cabo.

c) *Recursos*

- Cuaderno del alumno.
- Ficha del termómetro emocional

d) *Temporalización*

La actividad se desarrollará en una sesión de 45 minutos aproximadamente

e) *Referencia:* Programa Escolar de Desarrollo Emocional (PEDE) realizado por Lozano, García, Lozano, Pedrosa y Llano, promovido por la Conserjería de Educación y Ciencia.

3. CONCLUSIONES

En ocasiones los centros tienen serias dificultades espacio-temporales para poder desarrollar un programa de educación emocional de gran envergadura que trata diversas emociones. Consideramos que pequeñas píldoras de educación emocional, centradas específicamente en una única emoción ajustada a las necesidades de aula, son más fáciles de llevar a práctica. Bajo estas premisas se ha diseñado esta secuencia de educación emocional sobre el miedo, y esperamos que pueda ser no solo replicada sino mejorada con nuevas aportaciones por parte de los docentes y familiares que vayan a ponerlas en práctica.

REFERENCIAS

- Berk, L. (2004). *Awakening Children's Minds: How Parents and Teachers Can Make a Difference*. Oxford University Press.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). *¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes?*. III Jornada de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI (pp. 146-157).
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008a). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- Filella, G., Pérez, N., Agulló, M. J., & Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre educación*, 26, 125147
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1996).
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. y Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-74.
- Güemes, I. (2011). Evaluación de la eficacia del programa "conves" para la mejora de la Convivencia en educación primaria. *Escuela Abierta*, 14, 33-46.
- Hernández, D., Ferrándiz, C., Llor, L. (2010). Inteligencia: aplicaciones al contexto escolar. En Ferrándiz, C. (coord.), *Psicología de la Educación para pedagogos* (pp. 79- 89). Murcia, España: Diego Marín.

- Jiménez Morales, M. I., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41(1).
- Martínez González, R. A., Pérez Herrero, M. H., & Álvarez Blanco, L. (2007). Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos). *Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Colección Observatorio de Infancia*.
- Mesa Castillo, O. (2005). Acto convocado por la Sociedad Cubana de Derecho Civil y Familia de la Unión Nacional de Juristas de Cuba y la Federación de Mujeres Cubanas el 7 de marzo de 2005 dedicado a conmemorar el XXX Aniversario de la promulgación y puesta en vigor del Código de Familia de Cuba. *Revista Cubana de Derecho*, (25).
- Merchán, I., Bermejo, M. L., & González, J. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 1(1), 9199
- Musitu, G., & Cava, M.J. (1999). Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima. *Psychosocial Intervention*, 8 (3), 369-384.
- Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M. y Majeski, S. (2004). Emotional Intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172.
- Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación*, 9, 91-97.
- Salovey, P., y Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current directions in psychological science*, 14(6), 281-285.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Weissberg, R. P. y O'Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *Annals AAPSS*, 591, 86-97.

INNOVACIÓN DOCENTE EN INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ EN ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Pablo Camacho Lazarraga
Profesor Grado Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
Centro Universitario San Isidoro
pcamacholazarraga@gmail.com
Israel Caraballo Vidal.
Profesor Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
Universidad de Cádiz
israelcaraballo80@yahoo.es

Resumen

El tratamiento de las emociones, concepto tan necesitado en este área de trabajo, necesita de un mayor grado de atención, pues además de tener un alto componente personal, la mejora de la preparación y la implicación diaria en nuestro trabajo revertirán en satisfacción, favoreciendo la construcción de lazos afectivos con aquellos que nos rodean, y en mayor medida, con aquellos que nos necesitan. Las diferentes fases de nuestra actuación pedagógica deberán ir encaminadas hacia una atención individualizada que satisfaga las necesidades particulares de cada persona. El objetivo del presente trabajo es proponer una serie de intervenciones que optimicen nuestra labor docente con un área tan necesitada de una especial atención.

Abstract

The treatment of emotions, a concept so needed in this area of work, needs a greater degree of attention, because in addition to having a high personal component, the improvement of the preparation and the daily involvement in our work will revert in satisfaction, favoring the building affectionate ties with those around us, and to a greater extent, with those who need us. The different phases of our pedagogical action should be directed towards an individualized attention that meets the particular needs of each person. The aim of this paper is to propose a series of interventions that optimize our teaching work with such an area of special attention.

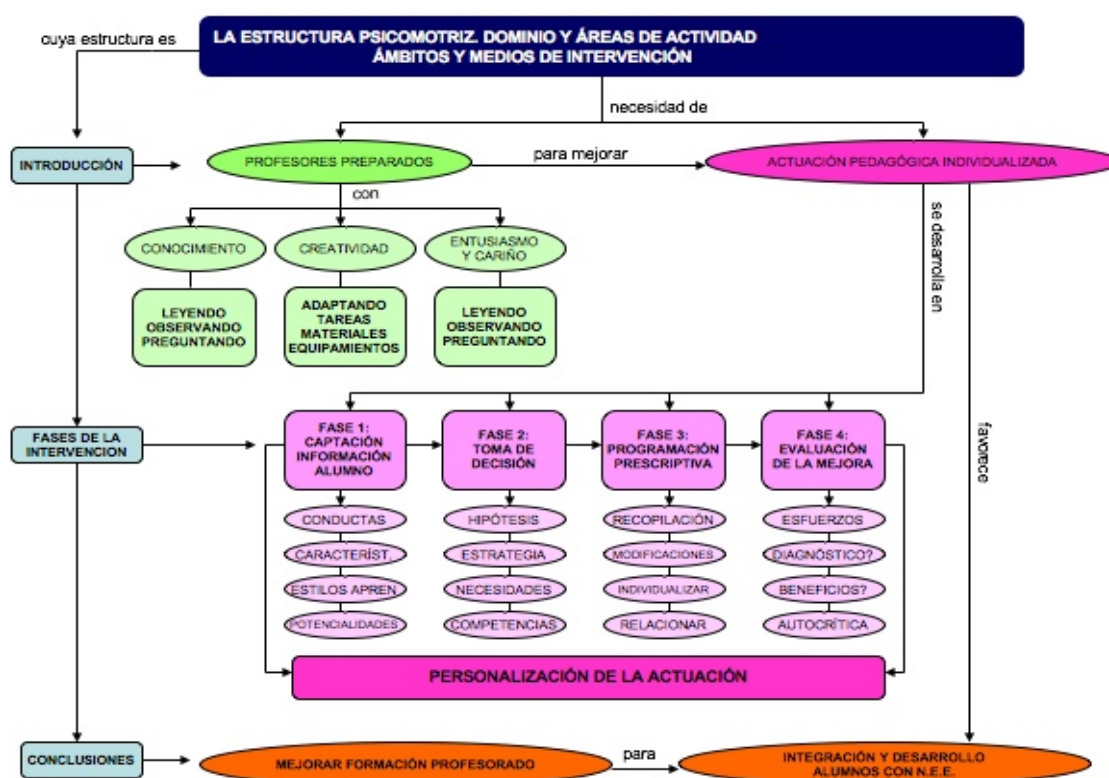
Palabras clave: Innovación docente - intervención psicomotriz - necesidades educativas especiales - propuestas.

Key words: Teaching innovation - psychomotor intervention - special educational needs - proposals.

1. Introducción

Debemos incidir en la preparación del profesorado, orientándole hacia una mejora del conocimiento, la creatividad y su actitud frente al trabajo. Una constante inquietud por “*hacer mejor*”, leyendo y preguntando a expertos, mejorará nuestra capacidad creativa de adaptar las tareas, materiales y equipamientos a las necesidades especiales que se nos presenten. El entusiasmo, palabra proveniente del griego cuyo significado es “*tener un Dios dentro de sí*”, guiará al educador con su fuerza y sabiduría, pues sólo con ésta tendrá la capacidad de transformar la naturaleza que lo rodea y cumplir los objetivos propuestos.

El cariño, concepto tan necesitado en este área de trabajo, también será susceptible de mejora, pues además de tener un alto componente personal, la mejora de la preparación y la implicación diaria en nuestro trabajo revertirán en satisfacción, favoreciendo la construcción de lazos afectivos con aquellos que nos rodean, y en mayor medida, con aquellos que nos necesitan.



Las diferentes fases de nuestra actuación pedagógica deberán ir encaminadas hacia una atención individualizada que satisfaga las necesidades particulares de cada persona. Deberemos captar toda la información posible que nos facilite una toma de decisión correcta acerca de nuestra actuación, reflejarlo en una programación descriptiva que nos sirva como guía y apoyo, y realizar una evaluación constante que nos permita ajustar los valores obtenidos a los objetivos perseguidos inicialmente, todo ello para favorecer el desarrollo y la integración de nuestros alumnos con necesidades educativas especiales.



2. Propuestas de intervención

PROPUESTA Nº 1: *“ADECUACIÓN CURRICULAR DE UN NIÑO CON SÍNDROME DE DOWN EN EDUCACIÓN PRIMARIA”*

- **¿POR QUÉ ES INTERESANTE ESTA INVESTIGACIÓN?:** En la actualidad la mayor parte de los Centros Escolares de Educación Primaria que acogen niños con síndrome de Down no cuentan con la figura del maestro de Educación Física, siendo responsables personas no expertas en la materia. Veo por tanto necesario elaborar una guía práctica que sirva como orientación,

favoreciendo la intervención de los educadores en esta enorme responsabilidad y deber que debemos acometer.

- **CONTENIDOS:** Integración Escolar, Síndrome de Down, Currículo Escolar de Educación Primaria, Adecuación Curricular Individualizada.

- **METODOLOGÍA:** La Adecuación Curricular Individualizada (ACI) que queremos elaborar tomará en cuenta nuestro programa ordinario, en detrimento de partir del *hándicap* para dicha elaboración. Diseñaremos un programa estructurado o tercer nivel de concreción curricular (contenidos a trabajar, contenidos didácticos, actividades de aprendizaje y de evaluación), determinando posteriormente el nivel de competencias del alumno respecto a los objetivos y contenidos propuestos.

Esta valoración se completaría con el estudio del entorno escolar, el estilo de aprendizaje e incluso el estilo de enseñanza del profesor. Intentaremos no sólo adaptar los objetivos, contenidos y actividades al alumno, sino priorizar algunos sobre otros. Realizaríamos un seguimiento de la actuación del profesor durante dicho proceso, elaborando también un cuestionario que recoja las impresiones de éste durante el mismo.

PROPUESTA Nº 2: “ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE SECUNDARIA”.

- **¿POR QUÉ ES INTERESANTE ESTA INVESTIGACIÓN?:** Creo prioritario concienciar a los diferentes centros educativos sobre la necesidades de mejorar nuestra preparación ante las necesidades educativas especiales que se nos presentan. Una forma de sensibilizar a estos centros educativos es partir desde su propia experiencia, realizando un estudio de su proceder que sirva como piedra de inicio hacia nuestra intervención en el ofrecimiento de un proyecto-guía que les guíe en este sentido.

- **CONTENIDOS:** Adecuación Curricular Individualizada, Educación Secundaria, Currículo Escolar de Educación Secundaria.

- **METODOLOGÍA:** Queremos hacer un estudio en tres Centros Educativos de Educación Secundaria en relación a la forma de proceder en la atención de las necesidades educativas especiales que se les presenten. Recogeremos información de los diarios de clase, cuestionarios e informes que nos ayuden a esclarecer las deficiencias y necesidades reales, con el fin de favorecer la correcta intervención de nuestros educadores.

Atendiendo a la clasificación Internacional de las discapacidades podemos decir que nos encontramos con tres grandes bloques. El primero alude al concepto de deficiencia (impairments), que es la anomalía de una estructura, que se ve incluido en el segundo bloque llamado discapacidad (disabilities), que es la ausencia de la capacidad de realizar algo de forma considerada normal. Este último se incluye a su vez en uno que engloba a estos dos, que atiende al concepto de minusvalía (handicap), que es la limitación en el desempeño de un rol. Todo ello tiene unas dimensiones, a nivel corporal (funciones y estructuras corporales), a nivel individual (actividades) y a nivel social (participación). Nuestra mayor preocupación deberá ir encaminada hacia una mayor integración a nivel social, pues esto favorecerá todo lo demás. Para ello es fundamental fomentar la práctica deportiva, pues es positiva para mejorar la salud y la condición física, aumentar el tiempo de ocio y favorecer las relaciones sociales.

Actualmente nos encontramos con el problema de que los alumnos con discapacidad no realizan actividad física alguna, debido a la falta de instalaciones deportivas, a la sobreprotección familiar, a la poca autoestima, a las barreras arquitectónicas y sobretodo sociales, a la falta de preparación del personal, y a la falta de actividades físicas adaptadas. Debemos por tanto desarrollar una serie de criterios de adaptabilidad en Educación Física que favorezca este proceso, y para ello será fundamental realizar modificaciones en el medio (modificación del espacio y los elementos, eliminar fuentes de distracción, etc), modificaciones en la metodología (apoyos verbales, visuales y físicos, progresión adecuada, reducción de toma de decisiones) y modificaciones en las tareas (aumentar-reducir nº de jugadores, coger en lugar de golpear, botar más veces, etc).

Como ejemplo podemos mencionar a los discapacitados visuales, para los cuales desarrollamos una serie de principios que favorecen que nuestra intervención aporte mejora en su desarrollo e integración social: diseñar un ambiente adecuado como entorno favorable de aprendizaje, introducción de apoyos especiales como ayuda para la realización de la práctica que queramos desarrollar, utilización de técnicas de enseñanza especiales, introducción de medidas de seguridad, proveer de información retroactiva especial para facilitar el aprendizaje, utilización de alumnos auxiliares para captar la atención y maximizar la participación, entrenar para la movilidad y la comprensión, asistencia voluntaria y mantenimiento de los elementos en el mismo lugar. Estos principios y otros que podamos añadir ayudarán a favorecer la integración social de nuestros alumnos con necesidades educativas especiales.

Comentar también que la película que se proyectó en el aula en la sesión nº 5 causó un gran impacto y aceptación en mí y en mis compañeros, pues nos sensibilizó aún más con este campo tan necesitado en primer lugar de esto mismo, y en segundo lugar de maestros y educadores preparados en la materia que ayuden a quienes lo necesitan. Me pareció una película muy especial, excelente como introducción a las discapacidades, pues ejemplifica muy claramente la realidad del discapacitado y de su entorno más inmediato, pudiendo haber escenas que bien pudieran en ocasiones considerarse duras, sin perder la sensibilidad en ningún momento. La película me hizo reflexionar bastante, sobretodo hacia dos puntos, el primero, que no apreciamos lo que tenemos, y el segundo, que somos tremendamente egoístas, pues casi todas nuestro quehacer diario va enfocado a satisfacer nuestras necesidades personales. Me quedo con dos grandes frases de las muchas que se dijeron en la película, la primera respondió a la pregunta “*¿Cuántas veces más quieres que te destrocen el corazón?*”, y la mamá dijo con semblante tranquilo y lleno de ternura y comprensión por su hija: “*...las que hagan falta*”. La otra frase podemos transferirla a nuestras clases y dice así: “*...si alguien tuviera tanta paciencia, podría enseñarla*”.

PROPUESTA Nº 3: “PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA ADAPTACIÓN DE UNA ACTIVIDAD FÍSICA A UN GRUPO DE DEFICIENTES VISUALES”.

- **¿POR QUÉ ES INTERESANTE ESTA INVESTIGACIÓN?:** Creo necesario innumerables estudios que mejoren nuestros programas de intervención en nuestras sesiones que favorezcan la participación de los alumnos con deficiencia visual.

- **CONTENIDOS:** Necesidades educativas especiales. Deficiencia visual. Deportes de Aventura.

- **METODOLOGÍA:** Las actividades que se van a seleccionar tienen relación directa con los deportes de aventura, pues es un medio idóneo donde poder desarrollar las diferentes capacidades del alumno. Se elige un grupo de deficientes visuales y se realiza un programa de intervención, en el que se recogen datos acerca de diferentes items durante dicha actividad física: participación del alumno, mejora de su adaptación al medio, relación con los demás, capacidad de orientación, etc. Se les realiza un cuestionario a modo de entrevista individual a cada alumno después de cada práctica, en el cual se recogen sus impresiones acerca de todo lo mencionado anteriormente. Todo esto modificará el diseño de la siguiente práctica.

PROPUESTA Nº 4: “INTERVENCIÓN EN UN GRUPO DE DISCAPACITADOS VISUALES UTILIZANDO LA PRÁCTICA IMAGINADA”.

- **¿POR QUÉ ES INTERESANTE ESTA INVESTIGACIÓN?:** “La práctica imaginada es una técnica de intervención que favorece notablemente la mejora de una técnica específica de cualquier deporte. Cada vez son más los preparadores que lo utilizan. Con este estudio se pretende comprobar si: primero, si esta técnica de intervención produce mayores mejoras en una persona con deficiencia visual que en otra sin ella, y segundo, si puede utilizarse en personas con deficiencias visual como medio facilitador de otros aprendizajes necesarios para la vida cotidiana de este tipo de colectivo.

- **CONTENIDOS:** Necesidades educativas especiales. Deficiencia visual. Práctica imaginada.

- **METODOLOGÍA:** El deporte elegido es la gimnasia artística. Se establecen dos grupos de trabajo, uno de ellos sigue un programa práctico de aprendizaje (grupo control), y otro además de realizar ese mismo programa práctico de aprendizaje, realizaría paralelamente un programa práctico de imaginación (grupo experimental). Se realizan pretest y posttest. Para asegurar la misma calidad y cantidad de ejercicios prácticos, se establecen unos entrenamientos en circuito, donde las ejecuciones se establecen por número de series y repeticiones.

3. Bibliografía

GAREL, J. (2007). *Educación física y discapacidades motrices*. Barcelona: Inde.

Este libro es una propuesta práctica de deportes adaptados y juegos para alumnos con discapacidad motriz. Nos habla de las principales características de las discapacidades motrices, de las contraindicaciones de algunos ejercicios físicos y de diferentes soluciones ante algunas barreras arquitectónicas.

- GARRIDO, J. (2001). *Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de educación primaria y educación especial*. Madrid: CEPE.

Este libro nos acerca a los conceptos de *integración, alumnos con n.e.e. y adaptaciones curriculares*. Nos orienta acerca de los aspectos didácticos y organizativos en la aplicación de una ACI, y realiza diferentes adaptaciones de algunas áreas y bloques temáticos del currículo de educación primaria.

- GROSS, J. (2004). *Necesidades educativas especiales en educación primaria*. Madrid: Morata.

En este libro trata de servir como una guía práctica que ofrece diferentes estrategias y recursos que atiendan a las distintas necesidades educativas del alumnado.

- HERNÁNDEZ, J. (1994). Actividades físicas adaptadas: perspectiva interdisciplinar y bases conceptuales. *Apunts*. 38, 8-16.

Es un acercamiento hacia el concepto de actividades físicas adaptadas. Nos introduce en el objeto de estudio de las actividades físicas, la estructura motriz, orientada hacia la integración y normalización de las personas discapacitadas.

- LINARES, P. (2000). *Educación Física y necesidades educativas especiales: posibilidades y limitaciones*. *Apunts*. 60, 13-19.

Describe los elementos básicos del proceso (revisión, reflexión, realización, evaluación y resultados y retroalimentación, teniendo en cuenta en todo momento el derecho al acceso, la participación, la integridad y la asociación. También nos acerca hacia una adecuada evaluación de las necesidades, de las actitudes y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- MARTÍNEZ, R. (2005). *Discapacidad visual. Desarrollo, comunicación e intervención*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Este libro nos introduce en el mundo de la discapacidad visual, partiendo de una fundamentación teórica que esclarece la situación especial y necesidades de las personas con esta deficiencia y nos ayuda orientándonos hacia una correcta intervención que favorezca la práctica de la actividad física y su integración social.

- RÍOS, M. (2003). *Manual de Educación física adaptado al alumno con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.

Este libro nos acerca a la adaptación de la Educación Física a los alumnos con necesidades educativas especiales. Orienta al profesor en su tarea,

proponiéndole en su intervención una metodología que siga unas pautas que favorezcan la participación activa de dichos alumnos.

- SÁNCHEZ, E. (1994). *Introducción a la educación especial*. Madrid: Complutense.

Este libro nos esclarece las diferencias entre las concepciones de deficiencia, discapacidad y minusvalía, así como los posibles tipos de todas ellas. Nos hace un repaso histórico del tratamiento que se le ha dado a las personas con necesidades educativas especiales y realiza una propuesta hacia donde debería ir dirigida nuestra preocupación y esfuerzo en este campo tan necesitado.

- TORRALBA, M. (2004). *Atletismo adaptado para personas ciegas y deficientes visuales*. Barcelona: Paidotribo.

Este libro es una propuesta práctica hacia el tratamiento que debemos dar a un deporte específico, el atletismo, para adaptarlo a personas con deficiencia visual. Se profundiza en los aspectos específicos de la carrera, los saltos y lanzamientos, orientando en relación a la metodología y entrenamiento necesario para el desarrollo de las diferentes etapas. También ofrece algunas indicaciones acerca de diferentes juegos y actividades, así como su progresión metodológica.

EL AUDIOVISUAL COMO MEDIO PARA LA APLICACIÓN DEL ALUMNO DE LA COMPETENCIA TRANSVERSAL RESPONSABILIDAD ÉTICA, MEDIOAMBIENTAL Y PROFESIONAL EN LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Francisca Ramón Fernández¹

frarafer@urb.upv.es

Vicente Cabedo Mallo²

vicamal@urb.upv.es

María Emilia Casar Furió³

macafu@urb.upv.es

Vicent Giménez Chornet⁴

vigicho@har.upv.es

Cristina Lull Noguera⁵

clull@upvnet.upv.es

Juan Vicente Oltra Gutiérrez⁶

jvoltra@omp.upv.es

Resumen: En el presente trabajo exponemos el resultado de una experiencia relacionada con el Proyecto de Innovación y Mejora Educativa (PIME) “La utilización de los documentales como herramienta para la evaluación de la competencia transversal CT07. Responsabilidad ética, medioambiental y profesional”, concedido al Grupo de Innovación Docente RETAJUDOCA (Recursos tecnológicos para el aprendizaje jurídico, la documentación y la comunicación audiovisual) realizada con alumnos de cuarto curso del Grado de Biotecnología, en la asignatura de “Aspectos legales y sociológicos de la biotecnología”, a través de su percepción de la utilización de audiovisuales y la resolución de casos prácticos jurídicos, y en la que nos interesaba conocer si se podía aplicar o no la competencia transversal mencionada anteriormente.

¹ Doctora en Derecho. Profesora titular de Derecho civil. Departamento de Urbanismo. Escuela Técnica Superior de Ingeniería del Diseño (ETSID). Universitat Politècnica de València. Miembro del Grupo de Innovación Docente RETAJUDOCA (Recursos tecnológicos para el aprendizaje jurídico, la documentación y la comunicación audiovisual).

² Doctor en Derecho. Profesor titular de Derecho constitucional. Departamento de Urbanismo. Facultad de Administración y Dirección de Empresas (FADE). Universitat Politècnica de València. Miembro del Grupo de Innovación Docente RETAJUDOCA (Recursos tecnológicos para el aprendizaje jurídico, la documentación y la comunicación audiovisual).

³ Doctora en Derecho. Profesora acreditada a titular de Derecho Administrativo. Departamento de Urbanismo. Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Edificación (ETSIE). Universitat Politècnica de València. Miembro del Grupo de Innovación Docente RETAJUDOCA (Recursos tecnológicos para el aprendizaje jurídico, la documentación y la comunicación audiovisual).

⁴ Doctor en Geografía e Historia. Profesor titular de documentación. Departamento de Historia Comunicación Audiovisual Documentación e Historia del Arte. Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática (ETSII). Universitat Politècnica de València. Miembro del Grupo de Innovación Docente RETAJUDOCA (Recursos tecnológicos para el aprendizaje jurídico, la documentación y la comunicación audiovisual).

⁵ Doctora Ingeniera Agrónoma. Profesora contratada doctora. Departamento de Química. Escuela Politécnica Superior de Gandía (EPSG). Universitat Politècnica de València. Miembro del Grupo de Innovación Docente RETAJUDOCA (Recursos tecnológicos para el aprendizaje jurídico, la documentación y la comunicación audiovisual).

⁶ Doctor Ingeniero Informático. Profesor titular de escuela universitaria. Departamento de Organización de Empresas. Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática (ETSII). Universitat Politècnica de València. Miembro del Grupo de Innovación Docente RETAJUDOCA (Recursos tecnológicos para el aprendizaje jurídico, la documentación y la comunicación audiovisual).

Palabras clave: Competencia transversal-responsabilidad ética, medioambiental y profesional-TICs-audiovisuales-innovación docente

Abstract: In the present work we expose the result of an experience related to the Project of Innovation and Educational Improvement (PIME) "The use of documentaries as a tool for the evaluation of the transversal skill CT07. Ethical, environmental and professional liability", granted to the Group of Educational Innovation RETAJUDOCA (Technological resources for the juridical learning, the documentation and the audio-visual communication) carried out with students of the fourth course of the Degree of Biotechnology, in the subject of "Legal and sociological aspects of the biotechnology", through their perception of the use of audiovisual and the resolution of practical legal cases, and we were interested in knowing if the transversal skill mentioned above could be applied or not.

Key words: Transversal skills- ethical, environmental and professional liability -ICTs-audiovisual-teaching innovation

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años el Grupo de Innovación Docente RETAJUDOCA (Recursos tecnológicos para el aprendizaje jurídico, la documentación y la comunicación audiovisual) lleva desarrollando diversos Proyectos de Innovación y Mejora Educativa (PIME) en la Universitat Politècnica de València sobre la introducción de elementos audiovisuales para la elaboración de casos prácticos.

En el año 2015 se concedió al Grupo el Proyecto PIME (Proyectos de Innovación y Mejora Educativa) "Utilización de las series de animación como recurso didáctico en la elaboración de casos", que obtuvo el informe favorable del Vicerrectorado de Estudios, Calidad y Acreditación de la CEPISME (Comisión de Evaluación y Seguimiento de Proyectos de Innovación y Convergencia Europea). Durante ese periodo de innovación en este PIME se inició la elaboración de un repositorio de casos prácticos jurídicos basados en series de animación, como recurso didáctico (Ramón Fernández, Cabedo Mallol, Casar Furió, Giménez Chornet, y Oltra Gutiérrez 2016d: 9) y que constituyó un hito importante en la forma de aplicar el caso práctico jurídico en titulaciones no jurídicas de la Universitat Politècnica de València, utilizando elementos audiovisuales, como fueron series de dibujos animados muy conocidas, como Tintin, o películas como la Princesa Mononoke (Ramón Fernández, Cabedo Mallol, Casar Furió, Giménez Chornet, y Oltra Gutiérrez, 2016c: 123).

La experiencia supuso un incremento en la interactividad en el aula, además de fomentar el autoaprendizaje y superar el absentismo en las aulas (Ramón Fernández, Cabedo Mallol, Casar Furió, Giménez Chornet, y Oltra Gutiérrez, 2017a:1; 2017b: 87).

En el año 2016 se concedió al indicado Grupo el Proyecto PIME "La evaluación de la competencia transversal pensamiento crítico mediante la utilización de series de ficción", que obtuvo el informe favorable del Vicerrectorado de Estudios, Calidad y Acreditación de la CEPISME (Comisión de Evaluación y Seguimiento de Proyectos de Innovación y Convergencia Europea).

En el año 2017 estamos desarrollando el actual Proyecto PIME en el Grupo referido "La utilización de los documentales como herramienta para la evaluación de la competencia transversal CT07. Responsabilidad ética, medioambiental y profesional", y que se le concedió el informe favorable del Vicerrectorado de Estudios, Calidad y Acreditación de la CEPISME (Comisión de Evaluación y Seguimiento de Proyectos de Innovación y Convergencia Europea).

Como vemos, en cada uno de los PIMES concedidos y desarrollados a lo largo de diferentes cursos académicos hemos relacionado los casos prácticos jurídicos, la evaluación de competencias transversales y el ámbito audiovisual, bien series de animación, de ficción o documentales.

El propósito se encontraba también en conseguir dinamizar e interactuar en el aula de una forma más atractiva para el alumnado, superando los tradicionales casos prácticos que no resultaban demasiado interesantes para el alumno de perfiles no jurídicos (Ramón Fernández, Cabedo Mallol, Casar Furió, Giménez Chornet, y Oltra Gutiérrez, 2016b: 103).

En el presente trabajo vamos a exponer el resultado de una experiencia relacionada con éste último PIME, con alumnos del Grado de Biotecnología, cuarto curso, en la asignatura de Aspectos legales y sociológicos de la biotecnología, a través de su percepción en la utilización de audiovisuales y la resolución de casos prácticos jurídicos, y en la que nos interesa conocer si han podido aplicar o no la competencia transversal CT07. Responsabilidad ética, medioambiental y profesional, objeto del PIME en curso.

2. LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA. ESPECIAL REFERENCIA A LA COMPETENCIA TRANSVERSAL CT07. RESPONSABILIDAD ÉTICA, MEDIOAMBIENTAL Y PROFESIONAL

En la Universitat Politècnica de València se establecen un total de 13 competencias transversales que se aplican a las titulaciones de Grado y Máster.

La Figura 1 recoge las competencias que se trabajan con los alumnos:

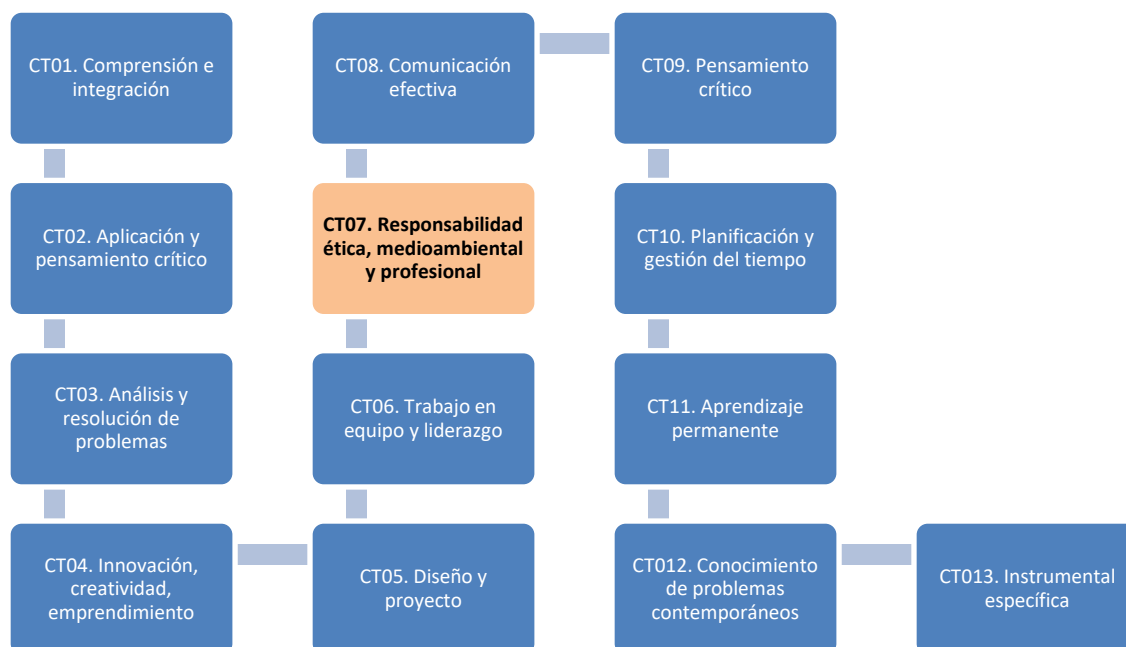


Figura 1. Competencias transversales en la Universitat Politècnica de València. Fuente: elaboración propia a partir de Competencias Transversales de la Universitat Politècnica de València. Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/indexc.html> Consultado en 21/02/2018 a las 21:18.

Como indica el documento referente a la competencia transversal responsabilidad ética, medioambiental y profesional en la Universitat Politècnica de València (2015). Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/954884normalc.html> Consultado en 21/02/2018, a las 17:10:

«Esta competencia se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, útiles para interactuar con el entorno, de forma ética, responsable y sostenible, en orden a evitar o disminuir los efectos negativos

producidos por las prácticas inadecuadas que ocasiona la actividad humana y para promover los beneficios que pueda generar la actividad profesional en el ámbito medioambiental, teniendo en cuenta sus implicaciones económicas y sociales. La responsabilidad ética se refiere a orientar la acción humana en un sentido racional, por lo que se relaciona con las acciones y su valor moral. La responsabilidad medioambiental es la imputabilidad de una valoración positiva o negativa por el impacto ecológico de una decisión y se refiere, generalmente, al daño causado a otras especies, a la naturaleza o a las futuras generaciones, por las acciones o las no-acciones de otro individuo o grupo. La responsabilidad profesional surge, en este punto, como incluida dentro de la responsabilidad moral, alcanzando el interior de nuestra conciencia y con dos objetivos primordiales: evitar toda falta voluntaria y disminuir, en lo posible, el número de faltas involuntarias por debilidad humana, flaqueza propia o negligencia ajena».

Se trata de analizar de forma crítica los juicios tanto de sí mismo como de los demás sobre la realidad, y ser conscientes de las consecuencias e implicaciones que producen.

3. LA RÚBRICA ELABORADA POR LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA TRANSVERSAL RESPONSABILIDAD ÉTICA, MEDIOAMBIENTAL Y PROFESIONAL

Para que el profesorado pueda evaluar la competencia que nos ocupa, la Universitat Politècnica de València ha elaborado una rúbrica orientativa en la que se distinguen los distintos niveles (Lozano Aguilar, J. F., López Sieben, M., Pascual Seva, N., Seguí Mas Fernández March, A., Giménez Carbó, E., Gómez Navarro, T., Lozano, E., Tormo Carbó, G., y Vargas Colás, M^a. A. (2015): “Rúbrica competencia responsabilidad ética, medioambiental y profesional”. Universitat Politècnica de València, Valencia).

Como se observa en la Figura 2 son tres los niveles en los que se aplica la rúbrica, primer y segundo grado, nivel I; tercero y cuarto grado, nivel II y máster, nivel III.

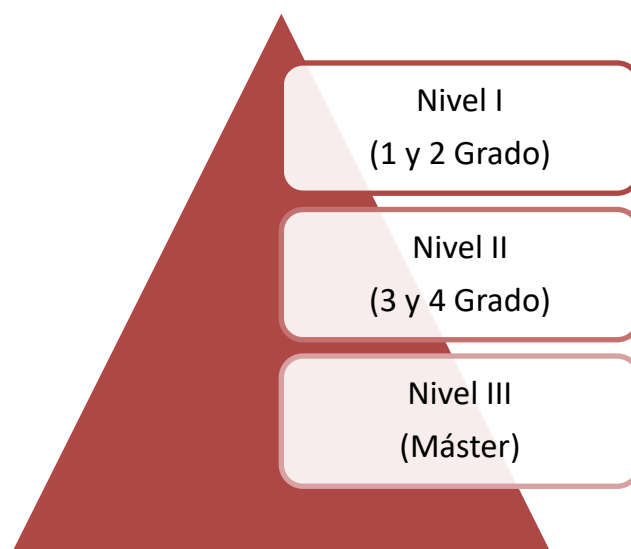


Figura 2. Niveles de dominio para la evaluación de la competencia. Fuente: elaboración propia a partir de niveles de dominio competencia transversal Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/> consultado en 21/02/2018 a las 22:35.

Los indicadores que se emplean en esta competencia son los recogidos en la Figura 3:

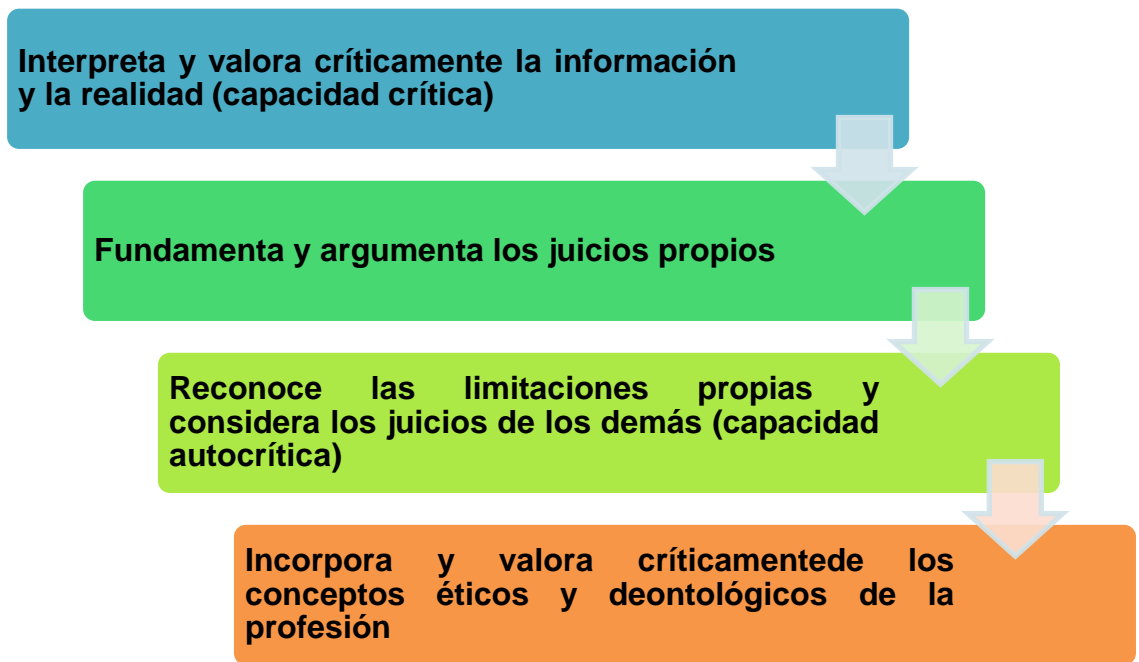


Figura 3. Indicadores de la rúbrica (Lozano Aguilar, J. F., López Sieben, M., Pascual Seva, N., Seguí Mas Fernández March, A., Giménez Carbó, E., Gómez Navarro, T., Lozano, E., Tormo Carbó, G., y Vargas Colás, M^a. A. (2015): "Rúbrica competencia responsabilidad ética, medioambiental y profesional". Universitat Politècnica de València, Valencia).

Se contemplan como actividades formativas para evaluar la competencia (Figura 4), siendo opción del profesorado atender a cualquiera de ellas.



Figura 4. Actividades evaluativas para la rúbrica de la competencia transversal CT07. Responsabilidad ética, medioambiental y profesional. Fuente: elaboración propia a partir de la web referente a la rúbrica. Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/954886normalc.html> Consultado el 20/02/2018 a las 23:12.

Respecto a los procedimientos de evaluación podemos citar los siguientes (Figura 5):

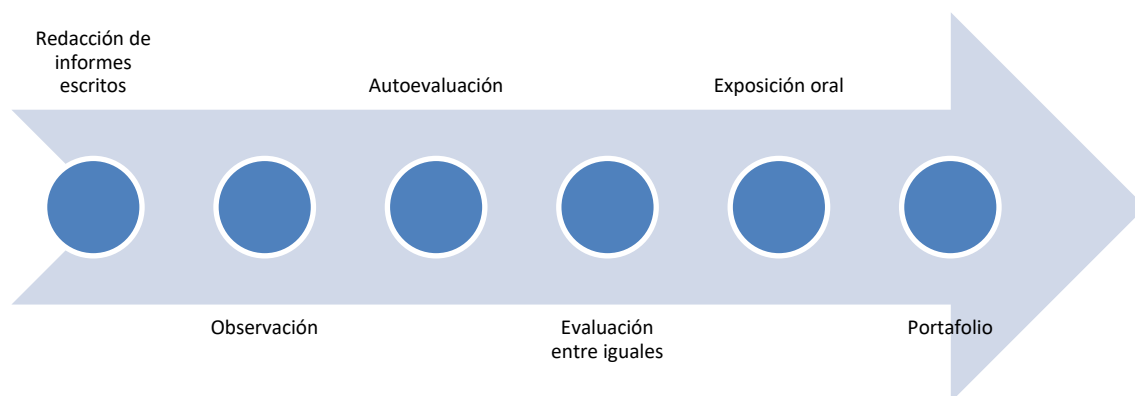


Figura 5. Procedimientos de evaluación para la rúbrica de la competencia transversal CT07. Responsabilidad ética, medioambiental y profesional. Fuente: elaboración propia a partir de la web referente a la rúbrica. Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/954886normalc.html> Consultado en 21/02/2018 a las 23.30.

4. LA APLICACIÓN DE LA COMPETENCIA TRANSVERSAL CT07. RESPONSABILIDAD ÉTICA, MEDIOAMBIENTAL Y PROFESIONAL POR PARTE DE LOS ALUMNOS DE GRADO DE BIOTECNOLOGÍA TRAS EL VISONADO DE AUDIOVISUALES

La experiencia de innovación docente que vamos a explicar se ha realizado en el Grado de Biotecnología, cuarto curso, en la asignatura troncal “Aspectos legales y sociológicos de la biotecnología” al grupo de alto rendimiento académico (ARA) compuesto por un total de 35 alumnos. Han respondido un total de 33 alumnos a la encuesta formulada en la que se preguntaban, entre otras, las siguientes cuestiones (Figura 6):

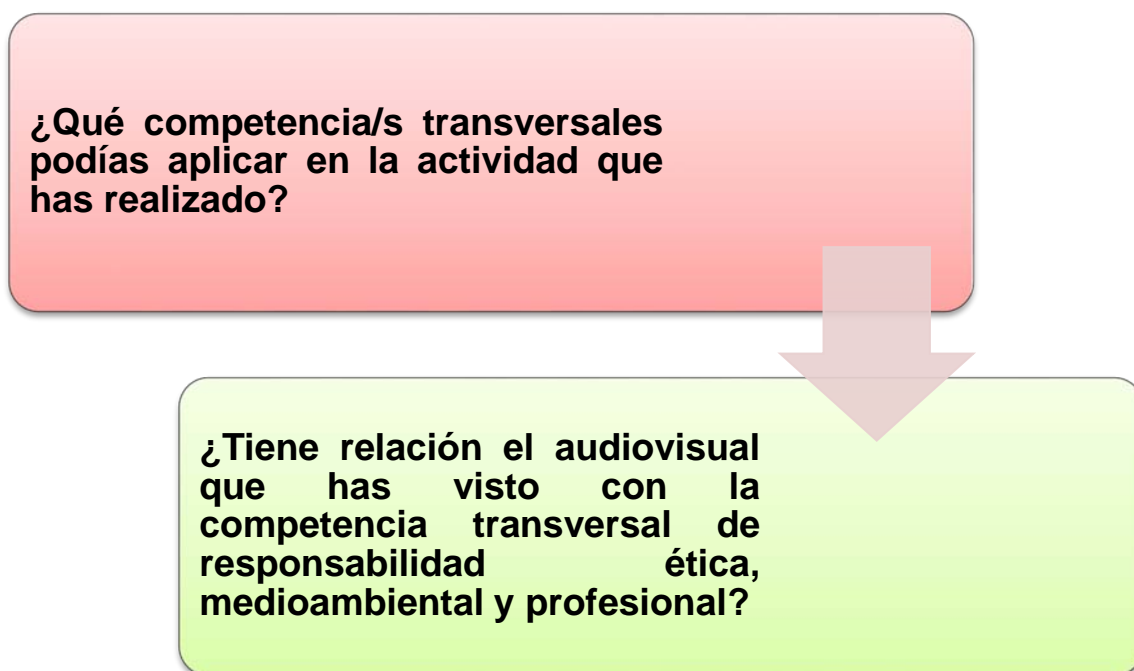


Figura 6. Preguntas formuladas a los alumnos. Fuente: elaboradas por el Grupo de Innovación docente Recursos tecnológicos para el aprendizaje jurídico, la documentación y la comunicación audiovisual (RETAJUDOCA) para el curso académico 2017-2018.

Nos interesa saber si el alumnado detecta competencias transversales en general, y después, especialmente, si ha podido detectar la CT07. Responsabilidad ética, medioambiental y profesional.

Los audiovisuales que se han utilizado han sido los siguientes, ya que eran el soporte para la realización del caso práctico, de los dos siguientes manuales:

- Cabedo Mallol, V., Casar Furió, M. E., Giménez Chornet, V., Oltra Gutiérrez, J. V. y Ramón Fernández, F. (2016): "Casos prácticos jurídicos basados en series de animación", Francisca Ramón Fernández (coord.). Tirant lo Blanch, Valencia, 2016.
- Cabedo Mallol, V., Casar Furió, M. E., Giménez Chornet, V., Lull Noguera, C., Oltra Gutiérrez, J. V. y Ramón Fernández, F. (2017): "Casos prácticos jurídicos basados en series de ficción", Francisca Ramón Fernández (coord.). Tirant lo Blanch, Valencia.

Y han sido los siguientes, como se indica en la Figura 7.

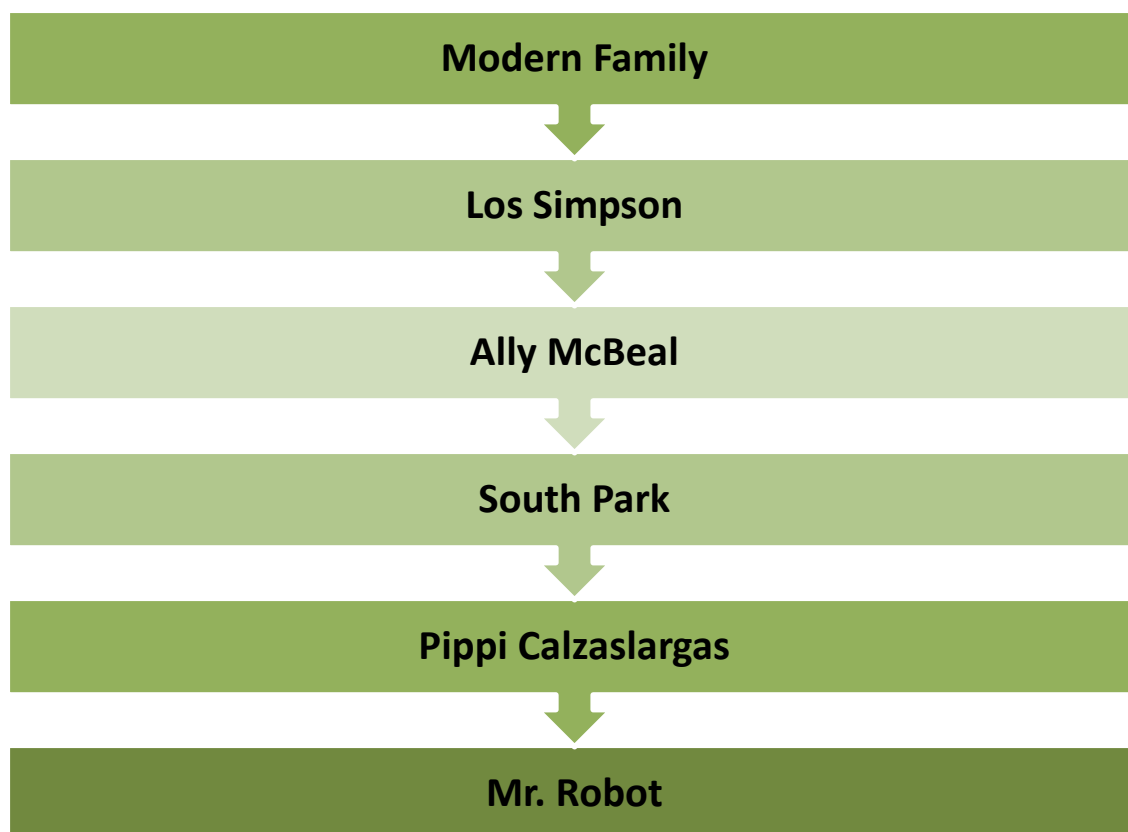


Figura 7. Casos prácticos basados en series de animación y ficción resueltos por el alumnado de cuarto curso de la asignatura Aspectos legales y sociológicos de la Biotecnología, Curso 2017-2018. Fuente: elaboración propia.

La evaluación de la competencia para la calificación de la asignatura respecto a si se ha alcanzado o no la indicada competencia, en las asignaturas que son punto de control, se evalúa siguiendo los criterios que establece la Universitat Politècnica de València, en aplicación del Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE núm. 224, de 18 de septiembre de 2003), se aplicará para las asignaturas según el sistema tradicional digital de puntuación (0 a 10 puntos).

Si la asignatura es punto de control respecto de la competencia transversal, se aplicará el sistema de letras como se observa en la Figura 8:

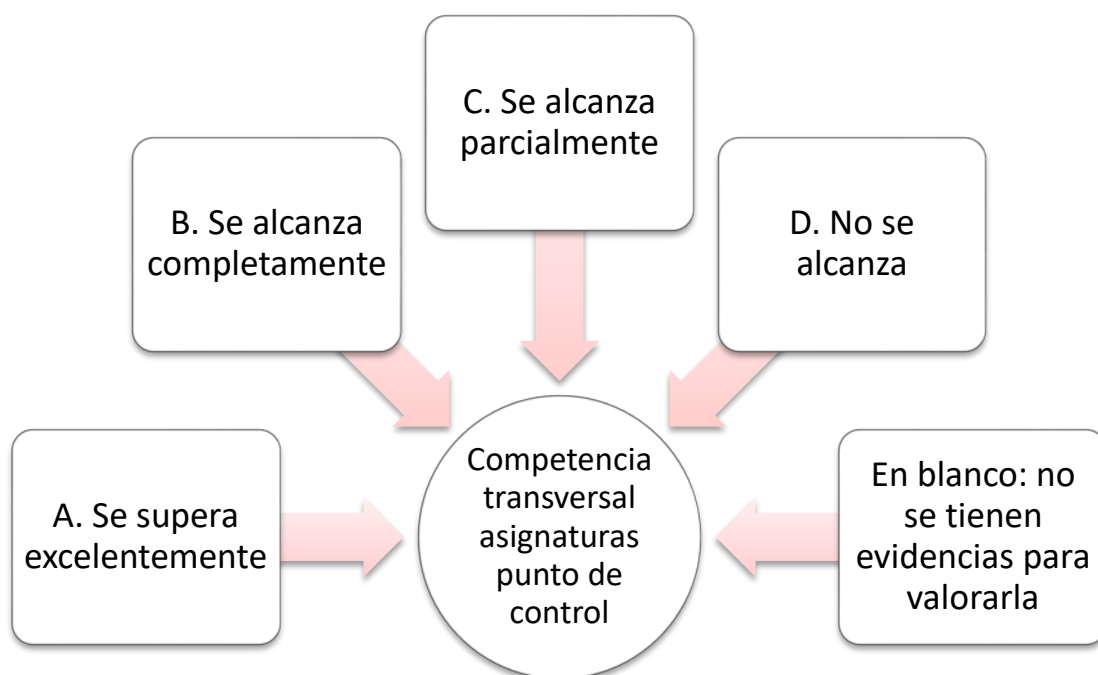


Figura 8. Evaluación de la competencia transversal en asignatura punto de control. Fuente: elaboración propia a partir de la rúbrica. Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/954886normalc.html> Consultado el 21/02/2018 a las 22.45.

Según la rúbrica establecida por la Universitat Politècnica de València se distinguen dos ámbitos como se reseña en la Figura 9:

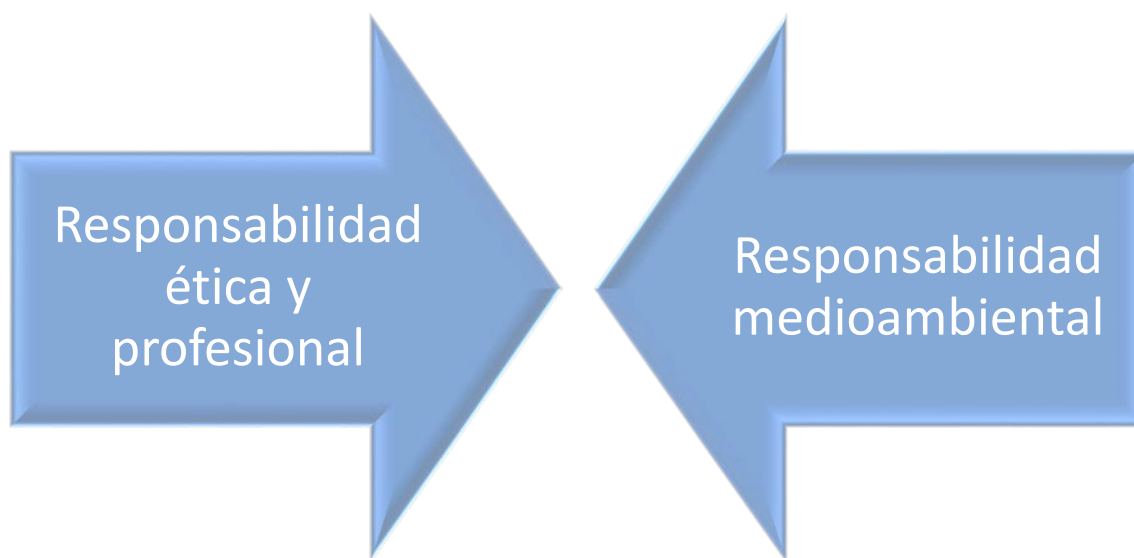


Figura 9. Ámbitos de aplicación de la competencia transversal CT07. Fuente: elaboración propia a partir de la rúbrica. Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/954886normalc.html> Consultado el 23/02/2018 a las 18.12.

Respecto a la evaluación de cada uno de los ítems tenemos que distinguir los cuatro siguientes que señalamos en las Figuras 10, 11, 12 y 13 relacionados con la dimensión de responsabilidad ética y profesional:

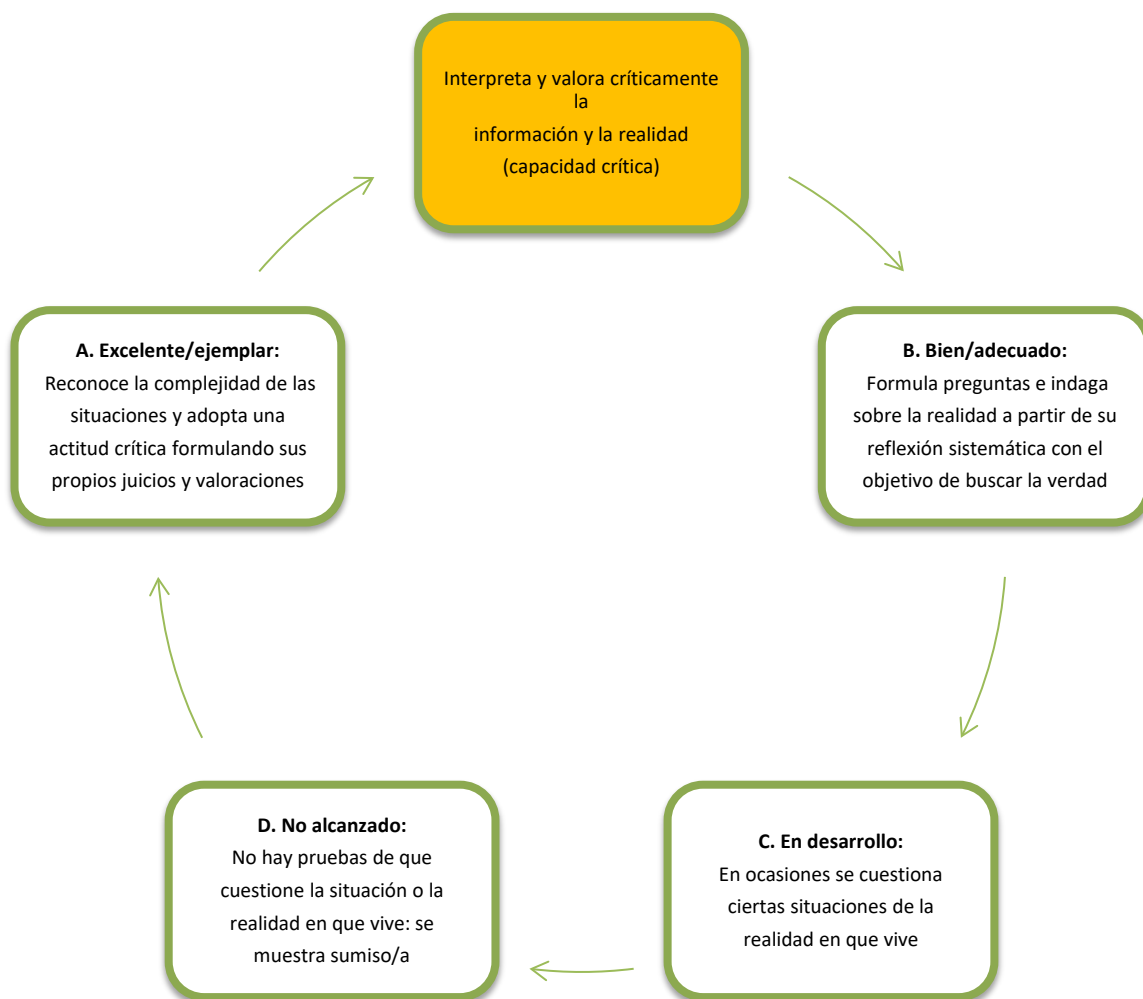


Figura 10. Indicador referente a la interpretación y valoración de forma crítica de la información y la realidad con una capacidad crítica. Descriptores relativos a excelente/ejemplar; bien/adequado; en desarrollo y no alcanzado. Fuente elaboración propia a partir de la rúbrica. Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/954886normalc.html> Consultado el 23/02/2018 a las 18.25.



Figura 11. Indicador referente a fundamentación y argumentación de los juicios propios. Descriptores relativos a excelente/ejemplar; bien/adequado; en desarrollo y no alcanzado. Fuente elaboración propia a partir de la rúbrica. Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/954886normalc.html> Consultado el 23/02/2018 a las 18.28.

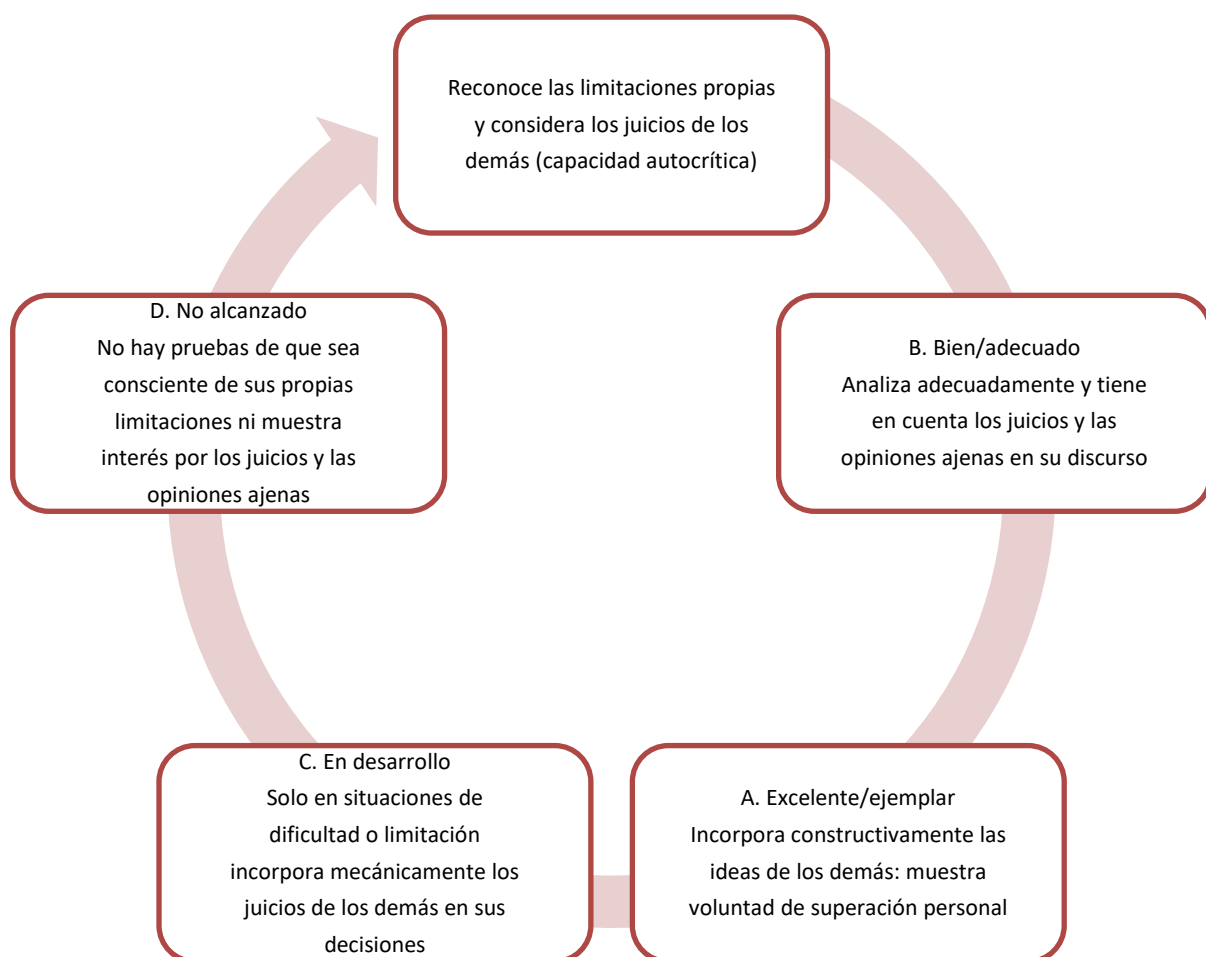


Figura 12. Indicador referente a reconocer las limitaciones propias y considerar los juicios de los demás en relación con una capacidad autocrítica. Descriptores relativos a excelente/ejemplar; bien/adequado; en desarrollo y no alcanzado. Fuente elaboración propia a partir de la rúbrica. Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/954886normalc.html> Consultado el 23/02/2018 a las 18.51.

Incorpora y valora críticamente de los conceptos éticos y deontológicos de la profesión

| A. Excelente/ejemplar | B. Bien/adecuado | C. En desarrollo | D. No alcanzado |
|---|--|---|---|
| Defiende y se compromete a actuar coherentemente con los conceptos éticos y deontológicos atendiendo a toda su complejidad e integrando una perspectiva crítica y responsable | Toma partido a favor de los conceptos éticos y deontológicos de la profesión en situaciones poco coherentes con los mismos | En ocasiones expresa su desacuerdo ante situaciones que no respetan los principios éticos y deontológicos de la profesión | No hay pruebas de que tenga en cuenta las implicaciones prácticas de la ética profesional en su quehacer diario |

Figura 13. Indicador referente a la incorporación y valoración crítica de los conceptos éticos y deontológicos de la profesión. Descriptores relativos a excelente/ejemplar; bien/adecuado; en desarrollo y no alcanzado. Fuente elaboración propia a partir de la rúbrica. Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/954886normalc.html> Consultado el 23/02/2018 a las 19.00.

4.1. Resultados obtenidos en las encuestas y valoración de la competencia transversal CT07. Responsabilidad ética, medioambiental y profesional a los alumnos de grado en Biotecnología de la Universitat Politècnica de València

Una vez explicada la competencia transversal CT07. Responsabilidad ética, medioambiental y profesional, para poder analizar su valoración por parte de los alumnos de cuarto curso del Grado de Biotecnología, en la asignatura de Aspectos legales y sociológicos de la biotecnología, durante el curso académico 2017-2018, a un total de 33 alumnos, como hemos indicado anteriormente.

En la Figura 14 observamos el número de alumnos que contestaron a la pregunta de qué competencia/s transversales podían aplicar a la actividad del caso práctico jurídico basado en serie de ficción o de animación.

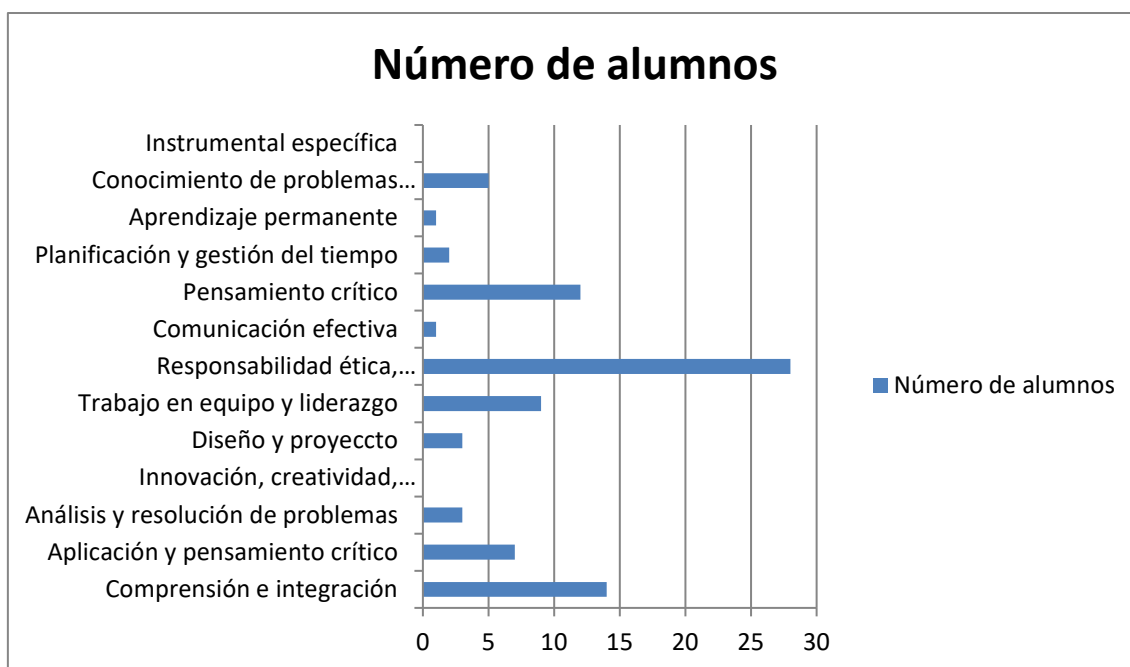


Figura 14. Resultado de un total de 33 encuestas de los alumnos en respuesta a qué competencia/a podían aplicar al caso práctico jurídico basado en serie de animación o ficción realizado. Fuente: elaboración propia.

Como vemos, la competencia de Responsabilidad ética, medioambiental y profesional fue la más indicada por un total de 28 alumnos.

Sólo 5 alumnos indicaron que no podían aplicar la indicada competencia transversal.

En términos porcentuales, podemos ver el siguiente resultado (Figura 15):

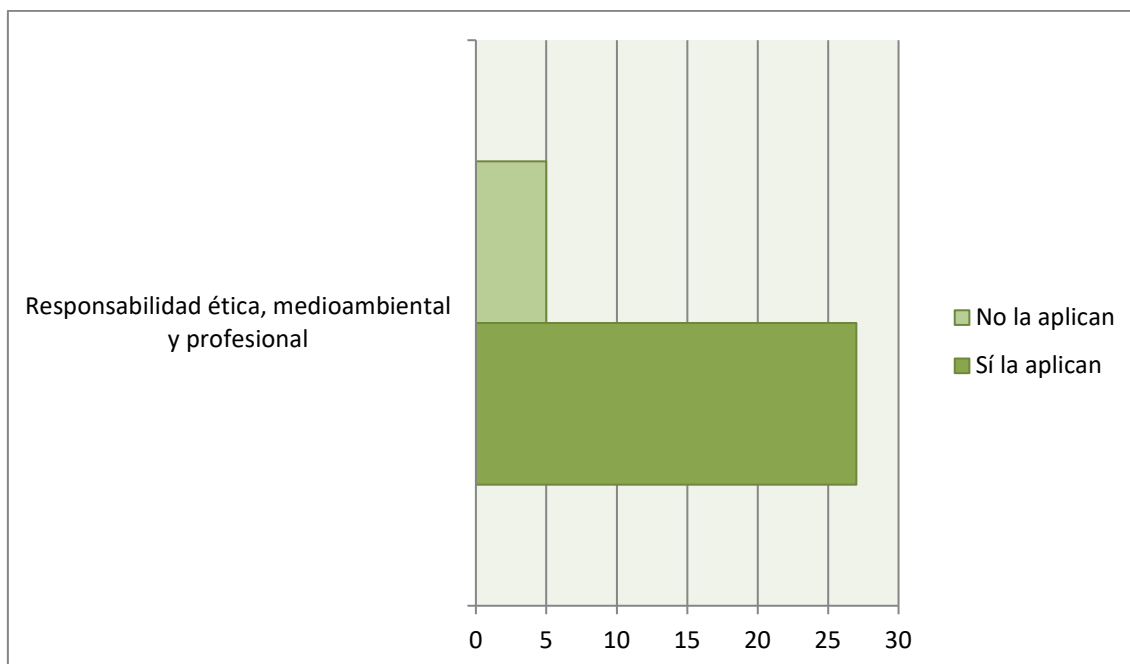


Figura 15. Resultado de un total de 33 encuestas de los alumnos en respuesta a qué competencia/a podían aplicar al caso práctico jurídico basado en serie de animación o ficción realizado. Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, sólo un 5% no aplicaría la competencia transversal de responsabilidad ética, medioambiental y profesional.

Por otra parte, los comentarios a la pregunta abierta de si tiene relación el audiovisual que habían visto con la competencia transversal e responsabilidad ética, medioambiental y profesional, 27 contestaron afirmativamente y 5 de forma negativa, además añadieron los siguientes comentarios:

-“Es más bien ética social”.

-“Sí, sobre todo en responsabilidad ética y profesional”.

-“Sí, sobre todo con la ética y medioambiental”.

-“Sólo ética”.

-“Claro que sí”.

-“Claro”.

-“Sí que guarda relación el audiovisual con la competencia transversal”.

-“Sí, porque plantea problemas éticos”.

-“En concreto, la nuestra no”.

-“Sí, sobre todo con la responsabilidad ética y profesional”.

-“Sí, puesto que trata el tema de los transgénicos y obtenciones vegetales, entre otros, viendo diferentes competencias relacionadas con ellos”.

-“Sí, en algunos casos, aunque se ha centrado más en la ética y no tanto en riesgo ambiental”.

-“Quizás con responsabilidad medioambiental ha quedado un poco corta, pero en el ámbito ético y profesional no”.

-“Sí. Por ejemplo el que yo he estudiado, estaba basado en transgénicos, donde la responsabilidad medioambiental es importante”.

-“Especialmente ética y profesional. Medioambiental no”.

-“Sí, más ética y profesional que medioambiental. Quizás sería interesante focalizar en esa parte”.

-“Mínimamente. Sí como profesional hablamos de aspectos relacionados con la biotecnología, ámbito médico, etc., sí”.

-“Sí, está más relacionado con la responsabilidad ética y profesional que con la medioambiental”.

CONCLUSIONES

Consideramos que la utilización de audiovisuales tanto para contextualizar un caso práctico como para aplicar una competencia transversal y poderla evaluar, constituye un método fiable y favorable para el alumno. El alumnado responde de forma positiva cuando se introduce el audiovisual en el aula, ya que le favorece la comprensión y aplicación de los conceptos tratados en clase por parte del profesorado.

En la experiencia mostrada en este trabajo que consistía en utilizar audiovisuales como los de varias series muy conocidas, tanto de animación, como de ficción y documentales, nos refleja que pueden ser útiles tanto para la elaboración de los casos prácticos, como poder ser una excelente herramienta para evaluar las competencias transversales.

El alumnado responde positivamente al visionado de una serie de ficción con la finalidad de contestar a la rúbrica de una competencia transversal, y a través de una serie de cuestiones que se le realizan en formulario aparte, como por ejemplo: si está de acuerdo o no con las situaciones y soluciones que se aportan en el episodio, es capaz de adquirir la competencia de

pensamiento crítico, ya que en el debate se permite la discusión de todos los alumnos presentes en el aula.

Ello enriquece la actividad y posibilita la adopción de distintos puntos de vista, además de potenciar el autoaprendizaje de una forma distinta, más atractiva para el alumnado y que puede resultar de mayor motivación.

Si nos detenemos en los resultados obtenidos en la experiencia docente que hemos mostrado son distintas aportaciones las que hemos podido extraer:

- La diferenciación dentro de una misma competencia transversal de dos ámbitos muy diferentes, lo que permite que se pueda aplicar a diferentes asignaturas, bien el perfil de la responsabilidad ética y profesional, o bien el perfil de la responsabilidad medioambiental.

- La posibilidad de que a través del audiovisual el alumnado pueda detectar y aplicar distintas competencias transversales, además de poderse centrar en la que la asignatura es punto de control.

- La distinta percepción de los grupos que han resuelto casos prácticos distintos, ya que cada uno de ellos considera que se aplica una competencia transversal distinta, además de considerar que la que ha sido objeto de estudio es plenamente aplicable.

La experiencia docente reflejada en el presente trabajo deriva de la que se ha realizado anteriormente con otros audiovisuales, como es el caso de la utilización de series de animación y ficción, con la finalidad de evaluar otras competencias como es la de pensamiento crítico (Oltra Gutiérrez, Ramón Fernández, Cabedo Mallol, Casar Furió, y Giménez Chornet, 2016: 592; Ramón Fernández, Cabedo Mallol, Casar Furió, Giménez Chornet, Lull Noguera, y Oltra Gutiérrez, 2017a: 560), o la de trabajo en equipo y liderazgo (Ramón Fernández, Cabedo Mallol, Casar Furió, Giménez Chornet y Oltra Gutiérrez, 2016a: 259; 2017b: 191; 2017c:1111).

Esta evolución en la innovación docente nos ha permitido considerar que la utilización de audiovisuales como herramienta para la elaboración de casos prácticos, y su utilización como sistema para evaluar una competencia transversal es plenamente válido y aplicable a diferentes asignaturas.

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 de Derecho constitucional, Universitat de València-Estudi General, 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 Proyecto de Innovación y Mejora Educativa (PIMEs) “La utilización de los documentales como herramienta para la evaluación de la competencia transversal CT07 Responsabilidad ética, medioambiental y profesional”, en la convocatoria llevada a cabo en la Universitat Politècnica para el curso 2017-2018, y obteniendo resolución favorable de la Comisión de Evaluación y Seguimiento de Proyectos de Innovación y Convergencia (CESPIC) en su sesión de 14 de septiembre de 2017. Vicerrectorado de Estudios y Convergencia Europea de la Universitat Politècnica de València. Investigadora principal: Francisca Ramón Fernández. Investigadores: Vicente Cabedo Mallol, María Emilia Casar Furió, Vicent Giménez Chornet, Cristina Lull Noguera y Juan Vicente Oltra Gutiérrez.

BIBLIOGRAFÍA

Actividades evaluativas para la rúbrica de la competencia transversal CT07. Responsabilidad ética, medioambiental y profesional. Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/954886normalc.html> Consultado el 20/02/2018 a las 23:12.

Ámbitos de aplicación de la competencia transversal CT07. Fuente: elaboración propia a partir de la rúbrica. Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/954886normalc.html> Consultado el 23/02/2018 a las 18.12.

Cabedo Mallol, V., Casar Furió, M. E., Giménez Chornet, V., Oltra Gutiérrez, J. V. Y Ramón Fernández, F. (2016): "Casos prácticos jurídicos basados en series de animación", coord. Francisca Ramón Fernández. Tirant lo Blanch, Valencia.

Cabedo Mallol, V., Casar Furió, M. E., Giménez Chornet, V., Lull Noguera, C., Oltra Gutiérrez, J. V. y Ramón Fernández, F. (2017): "Casos prácticos jurídicos basados en series de ficción", Francisca Ramón Fernández (coord.). Tirant lo Blanch, Valencia.

Competencias transversales en la Universitat Politècnica de València. Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/indexc.html> Consultado en 21/02/2018 a las 21:18.

Competencia transversal responsabilidad ética, medioambiental y profesional en la Universitat Politècnica de València (2015). Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/954884normalc.html> Consultado en 21/02/2018, a las 17:10.

Evaluación de la competencia transversal en asignatura punto de control. Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/954886normalc.html> Consultado el 21/02/2018 a las 22.45.

Indicador referente a fundamentación y argumentación de los juicios propios. Descriptores relativos a excelente/ejemplar; bien/adecuado; en desarrollo y no alcanzado. Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/954886normalc.html> Consultado el 23/02/2018 a las 18.28.

Indicador referente a la interpretación y valoración de forma crítica de la información y la realidad con una capacidad crítica. Descriptores relativos a excelente/ejemplar; bien/adecuado; en desarrollo y no alcanzado. Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/954886normalc.html> Consultado el 23/02/2018 a las 18.25.

Indicador referente a reconocer las limitaciones propias y considerar los juicios de los demás en relación con una capacidad autocrítica. Descriptores relativos a excelente/ejemplar; bien/adecuado; en desarrollo y no alcanzado. Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/954886normalc.html> Consultado el 23/02/2018 a las 18.51.

Indicador referente a la incorporación y valoración crítica de los conceptos éticos y deontológicos de la profesión. Descriptores relativos a excelente/ejemplar; bien/adecuado; en desarrollo y no alcanzado. Fuente elaboración propia a partir de la rúbrica. Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/954886normalc.html> Consultado el 23/02/2018 a las 19.00.

Lozano Aguilar, J. F., López Sieben, M., Pascual Seva, N., Seguí Mas Fernández March, A., Giménez Carbó, E., Gómez Navarro, T., Lozano, E., Tormo Carbó, G., y Vargas Colás, M^a. A. (2015): "Rúbrica competencia responsabilidad ética, medioambiental y profesional". Universitat Politècnica de València, Valencia.

Niveles de dominio para la evaluación de la competencia transversal Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/> consultado en 21/02/2018 a las 22:35.

Oltra Gutiérrez, J. V., Ramón Fernández, F., Cabedo Mallol, V., Casar Furió, M^a. E., y Giménez Chornet, V. (2016): "Uso de fragmentos de películas y series como herramientas de innovación docente. Una experiencia con alumnos de informática". En *INRED. II Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Universitat Politècnica de València, Valencia, pp.

592-602. I Disponible en:
<http://ocs.editorial.upv.es/index.php/INRED/INRED2016/schedConf/presentations> Consultado
 en 24/02/2018 a las 17:58 y en:
<http://ocs.editorial.upv.es/index.php/INRED/INRED2016/paper/viewFile/4430/2000> Consultado
 en 24/02/2018 a las 17:47.

Procedimientos de evaluación para la rúbrica de la competencia transversal CT07. Responsabilidad ética, medioambiental y profesional. Fuente: elaboración propia a partir de la web referente a la rúbrica. Disponible en:
<http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/info/954886normalc.html> Consultado en 21/02/2018 a las 23.30.

Ramón Fernández, F., Cabedo Mallol, V., Casar Furió, M. E., Giménez Chornet, V. y Oltra Gutiérrez, J. V. (2016a): "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". En: Martínez Coll, J. C. (Coord.) *Actas del Congreso sobre la educación del siglo XXI*. Servicios Académicos Intercontinentales, Universidad de Málaga, Málaga, pp. 259-264. Disponible en:
<http://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2016/educacion/index.htm> Consultado en 24/02/2018 a las 17:50.

Ramón Fernández, F., Cabedo Mallol, V., Casar Furió, M^a. E., Giménez Chornet, V. y Oltra Gutiérrez, J. V. (2016b): "La interactividad y dinamización en el aula mediante la implantación del diseño de casos prácticos jurídicos basados en series de animación" En: *I Congreso Internacional online del Uso de las Tic en la sociedad, la educación y la empresa, Libro de resúmenes de 1º Congreso Internacional online. El uso de las TIC en la sociedad, la educación y la empresa*. 3 Ciencias, Área de Innovación y desarrollo, S.L., Alcoy, Alicante, pp. 103-107.

Ramón Fernández, F., Cabedo Mallol, V., Casar Furió, M^a. E., Giménez Chornet, V. y Oltra Gutiérrez, J. V. (2016c): "Diseño de casos prácticos jurídicos basados en series de animación. Una innovación docente con soporte audiovisual". En: Delgado García, A. M. y Beltrán de Heredia Ruiz, I. (Coord.) *Docencia del Derecho y TIC: innovación y experiencias metodológicas*, Huygens Editorial, Barcelona, pp. 123-132.

Ramón Fernández, F., Cabedo Mallol, V., Casar Furió, M^a. E., Giménez Chornet, V. y Oltra Gutiérrez, J. V. (2016d): "Utilización de las series de animación como recurso didáctico en la elaboración de casos. Análisis de una experiencia en la innovación docente en la Universitat Politècnica de València". En: *INRED. II Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Universitat Politècnica de València, Valencia, pp. 9-20. Disponible en:
<http://ocs.editorial.upv.es/index.php/INRED/INRED2016/schedConf/presentations> Consultado
 en 24/02/2018 a las 18:05 y en:
<http://ocs.editorial.upv.es/index.php/INRED/INRED2016/paper/viewFile/4430/2000> Consultado
 en 24/02/2018 a las 18:06.

Ramón Fernández, F., Cabedo Mallol, V., Casar Furió, M^a. E., Giménez Chornet, V. y Oltra Gutiérrez, J. V. (2017a): "La interactividad y dinamización en el aula mediante la implantación del diseño de casos prácticos jurídicos basados en series de animación". En: *3C TIC, cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, edición 19, vol. 5, núm. 4, pp. 1-18. Disponible en:
<http://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2016/12/ART1.pdf> Consultado en 26/02/2018 a las 20:50.

Ramón Fernández, F., Cabedo Mallol, V., Casar Furió, M. E., Giménez Chornet, V. y Oltra Gutiérrez, J. V. (2017b): "Utilización de las series de animación como recurso didáctico en la elaboración de casos (PIME 2015-2016/A01)". En: *PIME Memoria 2015-2016, Proyectos de Innovación y Mejora Educativa*, Vicerrectorado de Estudios, Calidad y Acreditación Instituto de Ciencias de la Educación Comisión de Evaluación y Seguimiento de Proyectos de Innovación y Mejora Educativa, Universitat Politècnica de València, Valencia, pp. 87-96. Disponible en:
<http://www.upv.es/contenidos/ICEP/info/Memoria15-16.pdf> Consultado en 26/02/2018 a las 20:58.

Ramón Fernández, F., Cabedo Mallol, V., Casar Furió, M. E., Giménez Chornet, V., Lull Noguera, C. y Oltra Gutiérrez, J.V. (2017a): "La utilización de un episodio de la serie de ficción "Los Simpson" como herramienta para la evaluación de la competencia transversal de pensamiento crítico en la Universitat Politècnica de València". En: *Segundo Congreso*

Internacional Virtual sobre la Educación en el Siglo XXI, pp. 560- 569. Disponible en: <http://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/educacion/index.htm> Consultado en 26/02/2018 a las 21.00.

Ramón Fernández, F., Lull Noguera, C., Cabedo Mallo, V., Casar Furió, M. E., Giménez Chornet, V. y Oltra Gutiérrez, J. V. (2017b): "La evaluación en el ámbito jurídico de la competencia transversal pensamiento crítico mediante la utilización de series de ficción". En: Delgado García, A. M. y Beltrán de Heredia Ruiz, I. (Coord.) *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del Derecho*. Huygens Editorial, Barcelona, pp. 191-201.

Ramón Fernández, F., Cabedo Mallo, V., Casar Furió, M. E., Giménez Chornet, V., Lull Noguera, C. y Oltra Gutiérrez, J. V. (2017c): "Evaluación de la competencia transversal CT09 Pensamiento crítico a través de series de ficción en la asignatura de Gestión empresarial de la edificación en el Máster en Edificación de la Universitat Politècnica de València". En: *In-Red 2017-III Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red de la Universitat Politècnica de València*. Ed. Universitat Politècnica de València, Valencia, pp. 1111-1120. Disponible en: <http://ocs.editorial.upv.es/index.php/INRED/INRED2017/schedConf/presentations> Consultado en 26/02/2018 a las 21:10.

<http://ocs.editorial.upv.es/index.php/INRED/INRED2017/paper/viewFile/6901/3114> (Consultado en 26/02/2018 a las 21:11.

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA INTEGRANDO ELEMENTOS CULTURALES

Francisco J. Álvarez Gil¹

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
francisco.alvarez@ulpgc.es

Resumen: este trabajo está estructurado de la siguiente manera: en primer lugar, se realizará una introducción teórica sobre qué se entiende por cultura, en qué consiste el componente cultural y cómo está presente en el currículo escolar actual. Se realizará una propuesta didáctica sobre cómo alcanzar el objetivo principal del trabajo que es la inclusión de los elementos culturales en la clase de inglés como lengua extranjera. Partiendo de la teoría que se explicará en los primeros apartados del trabajo, se presentará una propuesta metodológica en el apartado 5.1. En esta propuesta didáctica se explicarán los objetivos que se pretenden conseguir, los materiales necesarios para llevarla a cabo, etc. Por supuesto, aunque el objetivo primordial es la inclusión de aspectos de la cultura anglosajona no debemos olvidar los aspectos lingüísticos. En definitiva, el objetivo primordial de esta propuesta metodológica es demostrar que la enseñanza de una lengua extranjera está ligada a la transmisión de conocimientos sobre la cultura de los lugares en los que esa lengua es utilizada ya que a fin de cuentas la lengua es un reflejo de la cultura que la emplea por lo que es fundamental integrar la enseñanza de elementos culturales en la clase de inglés. Finalmente se realizan breves conclusiones sobre el trabajo y se enumeran las fuentes bibliográficas consultadas.

Palabras clave: inglés, didáctica, propuesta metodológica, enseñanza, cultura.

Abstract:

This paper is structure as follows: first a theoretical introduction is presented in which the key term of culture is explained. Moreover, we are going to explain what is the cultural component and how it is nowadays integrated into the English class and the educational curricula. After that, a didactic proposal integrating cultural elements is included. The idea is that students leant language in context and the cultural aspects joined to that language. In order to have a real learning experience valuable and long-lasting, students should acquire the language in real contexts otherwise if the contexts given are artificial or the cultural aspects are excluded from the learning experience, they would be unable to communicate in real communicative situations. Finally, some brief conclusions about the topic are included.

Keywords: English, didactics, culture, teaching, learning proposal.

1. Profesor de lengua, literatura inglesa y lingüística del Departamento de Filología Moderna en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Miembro del grupo de investigación Emerging Technology Applied to Language and Literature Research Group.

1. Introducción

Este trabajo consistirá en primer lugar en una introducción teórica sobre qué se entiende por cultura, en qué consiste el componente cultural y cómo está presente en el currículo escolar actual, además se analizará cómo puede introducirse en la clase de inglés indicando cuáles son los objetivos que se persiguen, cuál es el rol del profesorado en esta integración y cuáles son las posibles dificultades a las que se deberá hacer frente para llevar a cabo la integración del elemento cultural en la clase de inglés. También se analizará brevemente cómo se ha ido integrando el componente cultural en los libros de texto de enseñanza del inglés como lengua extranjera, para ello seleccionaremos algunos manuales de diferentes décadas, así como manuales actuales.

Posteriormente y partiendo de la teoría que se explicará en los primeros apartados del trabajo, se presentará una propuesta metodológica en el apartado 5.1. En esta propuesta didáctica se explicarán los objetivos que se pretenden conseguir, los materiales necesarios para llevarla a cabo, etc. El objetivo primordial es la inclusión de aspectos de la cultura anglosajona sin olvidar los aspectos lingüísticos. En definitiva, el objetivo primordial de esta propuesta metodológica es demostrar que la enseñanza de una lengua extranjera está ligada a la transmisión de conocimientos sobre la cultura de los lugares en los que esa lengua es utilizada ya que a fin de cuentas la lengua es un reflejo de la cultura que la emplea por lo que es fundamental integrar la enseñanza de elementos culturales en la clase de inglés. Finalmente se realizan breves conclusiones sobre el trabajo y se enumeran las fuentes bibliográficas consultadas.

Personalmente, encuentro el tema interesante ya que durante mis estudios tanto en la ESO como posteriormente en el bachillerato eché en falta que las clases de inglés fueran más motivadoras y que mostraran algo más de los países angloparlantes, que no fuera únicamente la lengua de esos países lo que se enseñara. Esas carencias hacen que nos sea más complicado comprender aspectos de la lengua como los elementos pragmáticos, expresiones concretas, etc. debido a no conocer ciertos aspectos socioculturales de la misma.

2. Justificación del tema

Siempre que se enseña una lengua extranjera, en este caso el inglés, es positivo incluir en nuestra programación algunos aspectos socioculturales de los países donde se hable esa lengua, pero de forma continuada y no simplemente de manera esporádica como se ha venido haciendo por lo general. Numerosos profesores e investigadores como Byram, De Mingo, Stern o Arabski y Wojtaszek, entre otros, han destacado la estrecha relación existente entre lengua y cultura y la necesidad de integrar componentes culturales en la enseñanza de una lengua extranjera, ya que reporta numerosos beneficios para los estudiantes. Además, ayuda a adquirir la competencia comunicativa de la lengua y está recogido en la legislación educativa actual. En el artículo 3. Objetivos de la Educación secundaria obligatoria del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en el que se recogen entre otros objetivos:

- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

Por lo tanto, para favorecer que esos objetivos sean alcanzados por los alumnos de la enseñanza secundaria obligatoria es evidente lo necesario que es el incluir el elemento cultural en las programaciones didácticas de inglés de los diferentes niveles educativos de una manera integral.

3. Objetivos del trabajo

Los objetivos principales de este trabajo son en primer lugar considerar la importancia de introducir diversos aspectos culturales en la enseñanza de la lengua inglesa y los beneficios de dicha introducción. Examinar algunos materiales didácticos utilizados en el pasado, así como otros más actuales seleccionando una o dos muestras en las que pueda analizarse la forma de introducir los elementos culturales en esos manuales para compararlas con mi propuesta metodológica. Por último, todo este marco teórico y el análisis de los materiales será usado para realizar una propuesta metodológica detallada y pormenorizada para la introducción del elemento cultural en las clases de inglés a través de una programación didáctica dirigida a un nivel concreto de la educación secundaria obligatoria o de bachillerato.

4. Marco teórico

4.1. ¿Qué se entiende por cultura?

En este apartado se intenta dar respuesta a qué se entiende por cultura especialmente en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Actualmente no existe consenso para establecer una definición exacta del concepto cultura debido a su amplitud. El diccionario de la Real Academia Española la define como “el conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico”. Y también como el “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”

Numerosos autores se han pronunciado para definir el término cultura y para explicar la relación que existe entre los términos lengua y cultura, por ejemplo, Sapir define la cultura como “aquello que una sociedad hace y piensa” (Sapir, 1984, p. 247). De igual modo afirma que una lengua común no puede garantizar una cultura común de manera permanente si cambian factores de tipo económico, político o geográfico de esa cultura.

En relación con la enseñanza de lenguas extranjeras, Sánchez Lobato afirma que “aprender una lengua conlleva aprender parte de la cultura en la que se ha dado, se da y se dará un sinfín de situaciones culturales” (Sánchez Lobato, 1999, p.26). Por tanto, el carácter cultural de la lengua precisa que se instruya adecuadamente a los alumnos para que adquieran la competencia en conciencia y expresiones culturales. Dicha competencia es calificada como una de las competencias clave que debe adquirir la ciudadanía “como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento”.

Para que los alumnos adquieran esta competencia se debe promover el conocimiento y el respeto de los aspectos principales de la cultura de los países angloparlantes además de motivar a los alumnos a que indaguen de forma autónoma en aquellos elementos culturales que más atractivos les resulten. La competencia para la conciencia y expresión cultural, como indica el Ministerio de Educación Cultura y Deporte implica el conocimiento de la herencia cultural como por ejemplo el patrimonio artístico y literario, pero también implica el conocer manifestaciones culturales de la vida cotidiana como fiestas, gastronomía, vestido, etc.

Para comprender la importancia de la integración del elemento cultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera es fundamental analizar la relación existente entre cultura y lengua. La Real Academia Española define el término lengua como “sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana”. Los términos cultura y lengua están interrelacionados, investigadores como por ejemplo Wardhaugh (2010) que recoge en su obra algunas de las diferentes posturas adoptadas con respecto a la relación entre cultura y lengua a lo largo de los años:

En primer lugar, se afirma que la estructura de una lengua puede llegar a determinar el modo en el que los hablantes de dicha lengua conciben la realidad. En segundo lugar, otra postura con respecto a la relación entre cultura y lengua afirma que la estructura de la lengua predispone a los hablantes de esa lengua a adoptar puntos de vista concretos sobre la realidad con lo cual suaviza el punto de vista anterior. Y finalmente una tercera postura afirma que no existe relación

entre lengua y cultura. Sin embargo, puede afirmarse que esta última postura no cuenta con un amplio respaldo. En cuanto a la importancia del elemento cultural en la enseñanza de una lengua extranjera, el lingüista H. Douglas Brown (2007), resaltó que aprender una lengua extranjera significa aprender también una nueva cultura y expresó la relación existente entre los términos cultura y lengua de la siguiente forma:

It is apparent that culture, as an ingrained set of behaviors and modes of perception, becomes highly important in the learning of a second language. A language is a part of a culture, and a culture is a part of a language: the two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture. The acquisition of a second language, except for specialized, instrumental acquisition (as may be the case, say, in acquiring a reading knowledge of a language for examining scientific texts), is also the acquisition of a second culture. (p. 189-190).

Por tanto, podemos concluir que en términos generales la mayoría de investigadores coinciden en que existe una clara relación entre lengua y cultura, aunque aún se debate cuál es esa relación y qué influencia ejerce cada término sobre el otro. Y en la importancia de integrar el elemento cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, en nuestro caso en la enseñanza del inglés.

4.2. El contenido cultural en la clase de inglés.

Se debe de tener presente que es imposible instruir a los alumnos en todos los diferentes aspectos de una cultura. La labor del docente debe ser seleccionar el contenido cultural que considere relevante e introducirlo a los alumnos de la manera más atractiva y motivadora posible. Para conseguir este objetivo, disponemos en la actualidad de múltiples materiales, como por ejemplo las pizarras digitales interactivas, que pueden ayudarnos a acercar los contenidos culturales a los alumnos de una manera amena. Uno de los aspectos fundamentales que debe tenerse en cuenta a la hora de seleccionar los contenidos culturales a impartir en la clase de inglés es la variedad. Como la autora Sonia Nieto (2010) explica en su libro *Language, culture, and teaching: Critical perspectives*:

Culture is complex and intricate; it cannot be reduced to holidays, foods, or dances, although these are of course elements of culture. Everyone has a culture because all people participate in the world through social and political relationships informed by history as well as by race, ethnicity, language, social class, sexual orientation, gender, and other circumstances related to identity and experience (p. 9).

Por tanto, los contenidos culturales impartidos deben de ser relevantes, variados, motivadores y actualizados. Debe evitarse el mostrar a los alumnos información poco veraz como algunos estereotipos culturales. Este es un error bastante común en muchos materiales didácticos, el contenido cultural que se imparte a los alumnos no puede estar basado, bajo ningún concepto, en ideas infundadas o estereotipos culturales. Además, como De Mingo (2016) afirma: [...] teaching culture in the EFL classroom means not only teaching about those products of the English-speaking culture such as literature or history, but also about the system of values from which they come and how the members of the societies that possess them socially interact. (p. 81).

Otro problema frecuente que se puede encontrar en un gran número de publicaciones es que los temas culturales tratados son muy limitados y prácticamente los mismos, es decir, no hay variedad. Algunos de los contenidos culturales más recurrentes son las festividades, la gastronomía, la música, etc. Estos errores se analizarán en mayor profundidad y de una forma más concreta en el apartado 4.5. Análisis del componente cultural en algunos materiales curriculares actuales.

5. Propuesta didáctica

5.1. Unidad didáctica: *Food*

a) Descripción de la unidad

En esta unidad el alumnado aprenderá vocabulario relacionado con la comida. Verán la carta real de un restaurante en inglés y aprenderán a hacer una comanda. Se realizará un *role play* en grupos de tres en los que dos harán de comensales mientras que el tercero hará de camarero y deberán hacer una comanda. Este ejercicio de interacción oral promueve que los alumnos aprendan el vocabulario y la gramática en contexto, de una manera más motivadora y original.

Asimismo, se hablará de las costumbres gastronómicas y los platos tradicionales de algunos países anglosajones y se leerán algunas recetas típicas. El alumnado verá el vocabulario que se utiliza para escribir recetas, cómo es la estructura del texto, etc. Posteriormente se proporcionará a los alumnos una serie de recetas de las cuales podrán elegir una para llevarse a casa y ponerla en práctica. Posteriormente publicarán una foto del resultado en el foro habilitado para ello en el campus virtual y explicarán a sus compañeros los ingredientes que utilizaron, el proceso de elaboración del plato, el resultado, el sabor del mismo, etc. utilizando los tiempos verbales y el vocabulario aprendido a lo largo de esta unidad de las unidades anteriores.

b) Objetivos

- Leer de forma comprensiva y autónoma textos relacionados con la gastronomía y la comida como cartas de restaurantes, recetas, etc.
- Promover que el alumnado integre los conocimientos adquiridos en el aula a su vida fuera de la misma.
- Conocer elementos concretos de la cultura anglosajona como por ejemplo la gastronomía y algunos alimentos y platos típicos.
- Aprender vocabulario nuevo relacionado con la comida.
- Promover la utilización de los espacios virtuales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.
- Promover la cooperación entre el alumnado trabajando en equipos con regularidad.
- Aprender y utilizar la formación de sufijos de adjetivos.
- Identificar e interpretar la información general y específica de un artículo de prensa sobre el sentido del gusto en las comidas.
- Redactar un escrito sobre los métodos de las cadenas de comida rápida para atraer clientes.
- Comprender e interpretar la información general y específica de un artículo sobre la obesidad.
- Redactar un correo electrónico informal sobre comidas típicas y horarios de comida en nuestro país.
- Saber identificar y utilizar adjetivos y sus antónimos
- Aprender a usar el tiempo verbal presente perfecto correctamente.

c) Materiales

Los materiales que se emplearán en esta unidad serán materiales tecnológicos: ordenadores portátiles para la búsqueda autónoma de información, fotocopias de recetas sencillas seleccionadas por el profesorado, realia en los casos concretos en que los alumnos lleven a clase el resultado de sus recetas para mostrarlos durante sus presentaciones y además se utilizará el campus virtual en el cual los alumnos tendrán un foro habilitado para mostrar el resultado de sus recetas al resto de sus compañeros y explicarles los ingredientes y el proceso de preparación de la misma.

d) Evaluación

Las técnicas de evaluación que se emplearán en esta unidad serán diversas: como técnica de evaluación formal se observará de manera sistemática el trabajo y la participación del alumnado en clase. Se comprobará el trabajo realizado por cada alumno/a a través de sus aportaciones en el foro del aula virtual. Y por último se realizará un test a través del campus virtual con 30 preguntas relacionadas con los contenidos vistos en la unidad. El alumnado tendrá dos días después de haber finalizado la unidad para realizar el test, una vez finalizado ese plazo podrán saber su resultado y cuáles eran las respuestas correctas a todas las preguntas para reflexionar sobre aquellas que han fallado.

6. Conclusión

Como se ha defendido en este trabajo, la integración de aspectos socioculturales en las clases de inglés es una necesidad. No puede impartirse una lengua sin que se imparta algo de la cultura de los países en los que se habla esa lengua. Es cierto que actualmente el alumnado está expuesto a múltiples aspectos de la cultura anglosajona a través de internet, la televisión, el cine, la música, etc. pero en muchos casos esos aspectos culturales que se transmiten por dichos

medios son estereotipos que no reflejan la realidad por tanto se requiere que el alumnado reciba una información objetiva y realista sobre la cultura de los países que están estudiando.

En segundo lugar, debe destacarse el rol del profesorado en esta integración del elemento cultural en la clase de inglés. El profesorado tiene un papel fundamental ya que es quien facilitará a los alumnos la información o el acceso a las fuentes de información adecuadas para conocer la cultura anglosajona. Para esto es esencial que el profesorado cuente con una sólida formación, no solo a nivel lingüístico sino también a nivel sociocultural. Además, tras analizar algunos materiales se ha podido comprobar que ha habido avances con respecto a la integración de los elementos culturales en los manuales pero que aún no se otorga demasiada importancia a los contenidos culturales.

En los manuales de enseñanza actuales los contenidos culturales siguen sin estar integrados y que son relegados a un segundo plano. En muchos manuales hay una sección sobre cultura aislada al final de cada unidad que en muchos casos los profesores omiten ya que consideran que lo esencial es la enseñanza de la lengua y nada más. Por tanto, podría afirmarse que para la correcta integración de los elementos culturales en la clase de inglés debe actuarse desde diferentes frentes: el profesorado debe contar con una formación adecuada en aspectos socioculturales y deben conocer los diversos recursos con los que cuentan y no limitarse simplemente a utilizar un libro de texto lo cual resulta desmotivador y monótono para el alumnado. Además, los manuales deben integrar los contenidos culturales de forma integral y no hacer simplemente pequeñas referencias diseminadas o presentarlos de forma aislada en secciones independientes al término de las unidades.

Es fundamental que en la clase de inglés los alumnos aprendan la cultura que va aparejada a la lengua que están aprendiendo y para ello debemos emplear recursos motivadores para el alumnado como por ejemplo el cine o la literatura. Los alumnos deben conocer y aprender a valorar los elementos culturales más relevantes de los diferentes territorios de habla inglesa, deben aprender a reflexionar sobre las similitudes y diferencias entre las costumbres, comportamientos, tradiciones, etc. que existen entre hablantes de la lengua extranjera y de la propia. Y sobre todo deben aprender a valorar la utilidad de la lengua extranjera como medio de comunicación entre pueblos y como facilitadora del acceso a otras culturas, es decir, deben aprender a utilizar la lengua de manera significativa y no como una lista de conocimientos gramaticales y de vocabulario que deban memorizar para aprobar un examen. La manera de enseñar cualquier lengua está en continua evolución, lo que hace falta es que los diferentes actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua tengan voluntad de cambio y de adaptación. Y sobre todo que sean conscientes de esa necesidad de adaptarse a los nuevos entornos y a las nuevas exigencias de la sociedad.

7. Referencias bibliográficas

- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, 11 de febrero de 2016.
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, 29 de enero de 2015. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738
- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. 3 de enero de 2015 https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-37
- Brown, H. D. (2007). Principles of language learning and teaching. White Plains, NY: Pearson Longman.
- Campbell, R., (2015). Richmond fast track 4. Madrid: Richmond.

- Carracedo-Manzanera, C., (2009). Diez ideas para aplicar el cine en el aula. En Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (pp. 229-267). Hong Kong: Universidad China de Hong Kong (CUHK).
- De Mingo-Izquierdo, N., (2016). The role of culture in the EFL classroom. In Bonal-Martínez, E. (coord.). EFL Teaching and Learning II. Madrid: Centro de Estudios Financieros.
- Hoang-Thu, T., (2010). Teaching Culture in the EFL/ESL Classroom. San Diego, California: Alliant International University.
- López-Gallardo, A.M., (2014). El cine como recurso didáctico para la enseñanza universitaria del inglés como lengua extranjera: la adaptación fílmica desde una perspectiva de género (tesis doctoral). Universidad de Málaga: Málaga.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Competencias Clave, 10 de febrero de 2016, <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculoprimaria-eso-bachillerato/competencias-clave/cultura.html>
- Nieto, S., (2010). Language, culture, and teaching: Critical perspectives. Nueva York: Routledge.
- Real Academia Española. Cultura, 12 de febrero de 2016, <http://dle.rae.es/?id=BetrEjX>
- Real Academia Española. Lengua, 15 de febrero de 2016, <http://dle.rae.es/?id=N77BOII>
- Wardhaugh, R., y Fuller, J. M., (2015). An introduction to sociolinguistics. Malden: John Wiley & Sons Inc.
- Ziębka, J., (2011). Pragmatic Aspects of Culture in Foreign Language Learning. In Arabski, J., and Wojtaszek, A. (eds.). Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning. London: Springer.
- Byram, M., y Grundy, P., (2003). Context and culture in language teaching and learning. Clevedon: Multilingual Matters.
- Harris, B., (2014). Creating a Classroom Culture that Supports the Common Core. Nueva York: Routledge.
- Holme, R., (2003). Carrying a baby in the back: Teaching with an awareness of the cultural construction of language. In Byram, M., y Grundy, P. (eds.). Context and culture in language teaching and learning. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Rodríguez-Abella, M.R., (2004). El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Centro Virtual Cervantes

COMPETENCIA DIGITAL DEL PROFESORADO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Digital proficiency of the Educational Science's Professorate belonging to The University of Seville

M^a Nieves Collantes de Terán Riscardo

Universidad de Sevilla (España)

marinievescollantes18@gmail.com

Resumen: El objetivo principal de esta investigación es conocer, describir y valorar la competencia digital del profesorado de la facultad de CC. De la Educación de la Universidad de Sevilla distinguiendo sus dos vertientes profesionales, competencia digital docente e investigadora. Hemos trabajado con una población de 364 profesores. La muestra está compuesta por 148. Los datos se han recabado a través de una encuesta digitalizada, mientras que para el análisis hemos utilizado el programa SPSS en su versión 24. Los resultados arrojan datos de interés como que la competencia digital se encuentra más desarrollada desde el perfil investigador que desde el perfil docente. Por otra parte, también hemos encontrado que el sexo, la edad y el departamento al que pertenece el profesorado, podría estar condicionando las posibilidades y limitaciones de las TIC en práctica profesional del profesorado de la facultad de CC de la Educación.

Palabras claves: competencia digital; profesorado; Educación Superior; TIC; enseñanza y formación; investigación.

Abstract: The main aim of this research is to understand, describe and asses the digital proficiency of the Educational Science's Professorate belonging to The University of Seville in order to distinguish between both of the profesional aspects regarding the use of digital technology: Digital Teaching competences and Digital Research competences; and for that we have used a population of 364 Professors and a sample of 148. While the information has been collected using a digitalized survey, we have analyzed this data by using SPSS in it's 24th version. On the one hand the results have shown very interesting facts, one of them being that the digital competences are more developed within the research's profile than in the teaching's profile. On the other hand, we have also discovered that gender, age and the department the professors belong to could be

determining factors concerning the possibilities and limitations encountered while working, in relation to the ICTs in the Educational Science Teaching Staff.

Keywords: Digital proficiency, Professorate (Teaching staff), Higher education, ICTs; education and training; Research.

1. Introducción

El desarrollo de las diferentes tecnologías y su incorporación a la sociedad no para de extenderse y alcanza a la mayoría de los sectores (educación, negocios, salud...): “Las TIC, hoy por hoy, forman parte de nuestras estructuras económicas, sociales y culturales. Inciden, directa o indirectamente en casi todos los aspectos de nuestra vida. Su impacto en todos los ámbitos hace cada vez más difícil prescindir de ellas” (Fernández, 2007, p.1 citado en Fernández y González, 2015). “Es por ello que la interacción dinámica entre la tecnología y la sociedad se hace cada vez más visible e imprescindible en el ámbito educativo”. (Cronje, 2016, p.1319).

Según Ruiz, Mas y Tejada (2008),

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación están afectando al ritmo de los cambios, están creando o ayudando a crear nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje, están asignando nuevos papeles a las instituciones educativas y a los docentes y discentes, están generando nuevos materiales... están, en definitiva, marcando un nuevo tipo de formación y un nuevo sistema de gestión de esa formación, pero asumirlas supone, entre otras cosas, replantearse la acción docente, eje que articula y define la acción central de la Universidad. (p.2)

Se hace imprescindible de esta forma una alfabetización digital, que "se refiere a un sofisticado repertorio de competencias que impregnan el lugar de trabajo, la comunidad y la vida social, entre las que se incluyen las habilidades necesarias para manejar la información y la capacidad de evaluar la relevancia y la fiabilidad de lo que busca en Internet" (MECD y la OCDE, 2003, p.80). Aun así, el camino de la inclusión y de la alfabetización digital en el campo de la educación superior no es lineal ni homogéneo en sus alcances y efectos, ya que dentro de las instituciones coexisten factores políticos, sociales, culturales, grupales e individuales que imprimen fuerzas favorables o

desfavorables que deberán ser superadas para el logro de dicho fin (Perazzo, 2008).

Si tratamos de definir el rol que debe desempeñar un profesor universitario debemos hacer mención a dos aspectos, por un lado como investigador, y por otro, como docente.

Desde la vertiente investigadora, el profesional desarrolla tareas vinculadas al diseño, desarrollo y evaluación de proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento. De igual modo, desempeña trabajos dedicados a la organización y gestión de reuniones científicas que propicien la difusión, la comunicación, la discusión y el intercambio del conocimiento científico, en resumen, la propia formación. Asimismo, su trabajo está orientado a elaborar material científico actual y relevante, además de comunicar y difundir conocimientos, avances científicos y resultados de proyectos de investigación e innovación, a nivel nacional e internacional (Más, 2011).

Desde la vertiente docente, consideramos al profesor universitario como un mediador entre el conocimiento y el alumno, un facilitador del aprendizaje, un tutor, un organizador, un orientador y supervisor del trabajo y del aprendizaje discente, entre otros. Por lo que se hacen imprescindibles las competencias comunicativas, pedagógicas y curriculares específicas.(Más, 2011). Pero como hemos podido observar en estos últimos años, los roles que desempeñan estos profesionales han ido cambiando debido a la incorporación de las TIC en el ámbito educativo y sobre todo, en la Educación Superior. Es por ello que, tanto docentes como investigadores deben adquirir una serie de competencias nuevas que le permitan adaptarse a estos nuevos escenarios y le posibiliten desarrollar su práctica profesional.

Según viene recogido en el MECD (2017), Las áreas de competencia digital del Marco DIGCOMP 2.0 pueden resumirse de la siguiente forma:

- **Competencia sobre información y alfabetización informacional**, relacionada con identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información relevante, evaluando su finalidad y relevancia.
- **Competencia sobre comunicación y colaboración**, referida a comunicarse en entornos digitales, compartir recursos, conectar y colaborar con otros a través de

herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes: conciencia intercultural.

- **Competencia en creación de contenidos digitales**, vinculada a la creación y edición de contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática. Saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso al aula.
- **Competencia sobre seguridad**, referida a la protección de datos, a la identidad digital, uso de seguridad, uso seguro y sostenible.
- **Competencia en la resolución de problemas**, referida a la identificación de necesidades y recursos digitales, a la toma de decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales, problemas técnicos y actualizar la competencia propia y de los alumnos.

En relación con la competencia sobre comunicación y colaboración, debemos destacar el importante papel que está teniendo las redes sociales. Ormart y Navés (2014) definen las redes sociales como una estructura formada por un compuesto de actores que están relacionados por lazos interpersonales, que se pueden interpretar como relaciones de amistad, parentesco o aprendizaje, entre otros.

En esta línea, Arroyo (2014) expone:

Las redes sociales de Internet multiplican enormemente la capacidad de comunicación: por un lado, generalmente, tienen un modelo comunicativo horizontal, que posibilita la conexión y la participación entre iguales; y, por otro lado, estas redes digitales rompen con el esquema espacio-temporal, lo cual permite extender el acto comunicativo más allá de los límites físicos. (p.37)

Ahora bien, debemos hacer una clara distinción. No todas las redes sociales son de la misma naturaleza ni ofrecen las mismas herramientas. Podemos encontrar redes educativas, académicas y profesionales, de uso personal, etc. (Martínez, 2014). Es por ello que según la finalidad que pretendamos, haremos uso de una red u otra.

A continuación, siguiendo a Haro (2009) presentaremos una serie de ventajas que proporcionan las redes sociales al ser utilizadas en el ámbito educativo.

- Minimizan la necesidad de formación porque todos usan el mismo recurso.
- Favorecen la comunicación con los alumnos de manera bidireccional, ya que el profesorado y alumnado se encuentran en un mismo espacio.
- Su carácter generalista posibilita el uso universal de las mismas.
- Proveen al estudiante de un entorno creativo con múltiples herramientas y materiales (sonidos, imágenes, vídeos...).
- Rompen la barrera de espacio y de tiempo. Ya no es necesario esperar a estar físicamente con otros integrantes del aula para plantear alguna pregunta o compartir alguna información.
- Ofrecen a los estudiantes el acceso a un amplio mundo de información, posibilitándoles su búsqueda sobre cualquier tema impartido en clase.

A pesar de todas las ventajas que suponen la incorporación de las TIC al ámbito educativo, encontramos un colectivo de profesores los cuales se sienten agredidos e inseguros de incorporar las tecnologías de una información y comunicación que utilizan sus alumnos al ámbito educativo. (García, 2008). Se pueden señalar una serie de problemas que recogen Meso, Pérez y Mendiguren (2011) para la integración de las TIC como herramientas de trabajo diario:

- La limitación en el acceso a las tecnologías.
- La rapidez de los avances tecnológicos.
- La ausencia de su efectiva coordinación de actuaciones a favor de la receptividad en el terreno de las nuevas tecnologías.
- La escasa inversión en investigación pedagógica para hacer frente de manera segura a los retos del aprendizaje en la nueva situación.
- La necesidad de una planificación efectiva desde la administración educativa respecto de la accesibilidad, receptividad y flexibilidad en la nueva demanda de la educación.
- La baja formación por parte del profesorado.
- La falta de tiempo para formarse.

Por otro lado, en línea con Monereo (2010), debemos destacar un conjunto de

factores que tiene que ver con variables de índole personal relativas al coste emocional que supone cambiar unas prácticas que están bajo control, que dan seguridad, para adoptar otras inciertas y que ponen en situación de vulnerabilidad al profesorado. Esta situación de vulnerabilidad se combina con la comprensible falta de seguridad que conlleva desarrollar una nueva competencia. Se hace eco de la sensación de pérdida de aprendizaje (*lost learning*) que supone abandonar la confianza que ofrecen unas prácticas rutinizadas y pasar a la incertidumbre que acompaña a nuevas formas de actuación, en un escenario público.

2. Objetivos

Objetivos generales:

El presente estudio persigue el siguiente objetivo:

- Conocer, describir y valorar la competencia digital del profesorado de la facultad de CC. De la Educación de la Universidad de Sevilla a través de una diferenciación clara entre sus dos vertientes profesionales, competencia digital docente y competencia digital investigadora

Objetivos específicos

- Detallar, conocer y evaluar el ambiente virtual de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del profesorado como docente e investigador de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- Describir, conocer y valorar el grado de utilización e integración de las redes sociales dentro de la práctica profesional docente e investigadora en la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- Conocer, presentar y valorar el uso de herramientas tecnológicas tanto para la docencia como para la investigación, así como la actitud que muestran hacia las mismas.
- Conocer si existen diferencias significativas en función del sexo en el uso y manejo de las TIC, Entornos Virtuales y Redes Sociales, así como si determina una actitud más positiva o negativa frente a los mismos.
- Conocer si existen diferencias significativas en función de la edad en la utilización y

actitud frente a las TIC, los entornos Virtuales y las Redes sociales.

- Conocer si la pertenencia a un departamento u otro influye en el hecho de utilizar en mayor o menor medida las TIC, los Entornos Virtuales y las Redes sociales.

3. Metodología

3.1. Población y muestra

La presente investigación se lleva a cabo en la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Contamos con una población de 364 profesores y profesoras, donde 165 son hombres y 199 mujeres. Hemos realizado un muestreo aleatorio. Contamos con una muestra de 148 profesores/as. Se calculó el número de profesores necesarios para obtener una muestra con un nivel de confianza del 95%, obteniendo un resultado de 130,7 profesores/as (35,9% del profesorado); para ello se aplicó la fórmula de muestras finitas que nos propone Sierra Bravo (1988 p.226). Finalmente nuestra muestra está compuesta por 148 profesores/as (40,7% del profesorado), siendo una muestra superior a la requerida.

$$N = \frac{z^2 * p * q * N}{e^2(N - 1) + z^2 * p * q}$$

Para calcular el error muestral con el que trabajamos, hemos utilizado la fórmula anterior, dando como resultado un error de 1,006%, margen que se considera muy adecuado a la población de estudio.

3.2. Instrumento de recogida de datos.

El instrumento *Competencias digitales del profesorado universitario en el Entorno Digital* ha sido resultado de la adaptación del cuestionario *Valoraciones del profesorado universitario sobre la integración de las TIC en el aula*, de Marín, Ramírez y Maldonado (2015) y del cuestionario aportado en la Tesis doctoral *Aspectos educativos de las redes sociales: un análisis de los factores que determinan su puesta en práctica*, de Morales (2015).

El instrumento, el cual podemos encontrarlo en el anexo 1, consta de tres dimensiones generales: TIC, Entornos Virtuales y Redes sociales, que en su conjunto forman la Competencia Digital. La primera dimensión, formada por 16 ítems, hace referencia a todos aquellos aspectos relacionados de forma general con el uso de las TIC, tanto en la vertiente investigadora como en la docente. De igual modo, la segunda dimensión, Entornos virtuales, está formada por 7 ítems, cuyo objetivo es conocer el papel que desempeñan los profesionales en estos espacios, así como su actitud hacia ellos. Y por último, la tercera dimensión, Redes Sociales, está formada por 22 ítems los cuales hace referencia al papel que desempeñan las redes sociales en el ámbito docente e investigador, las ventajas o desventajas que estas suponen para su práctica, así como la actitud que muestran hacia las mismas.

Este instrumento ha sido validado mediante la prueba estadística de fiabilidad de Cronbach, para la cual se han agrupado los ítems del cuestionario en tres bloques. El primer bloque comprende 16 ítems, haciendo referencia al uso que realiza el profesorado de las TIC, habiendo obtenido una puntuación del 0,885. El segundo bloque comprende 7 ítems, haciendo referencia al uso y participación del profesorado en entornos virtuales, habiendo obtenido una puntuación del 0,849. Y por último, el tercer bloque comprende 22 ítems, haciendo referencia al uso y manejo de redes sociales por parte del profesorado, habiendo obtenido una puntuación del 0,959. Todos estos datos nos indican que el nivel de fiabilidad del cuestionario es muy alto, siendo de esta forma un instrumento muy adecuado y coherente con lo que queremos estudiar.

3.3.Recogida de datos.

La recogida de datos se ha realizado mediante el formulario de Google. Para la difusión del mismo, se han llevado a cabo varios procedimientos de envíos de emails. En la primera fase, se envió personalmente a cada profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación el cuestionario, por lo tanto, se enviaron 364 emails. De todos los emails enviados, solo se obtuvo respuesta de 57 profesores (15,6%), por lo que se decidió enviar nuevamente el cuestionario. En esta segunda fase, se enviaron 307 correos, de los cuales se obtuvo un total de 42 encuestas contestadas, obteniendo hasta el momento un total de 99 encuestas recibidas (27,2%). Viendo que la muestra aun no llegaba a los límites requeridos, se decidió realizar un nuevo envío, consiguiendo en

esta fase 49 encuestas respondidas, obteniendo un total de 148 (40,7%) encuestas contestadas.

3.4. Técnicas de análisis de datos.

Se ha llevado a cabo un análisis de carácter cuantitativo, para el cual se ha utilizado el programa estadístico SPSS en su versión 24. Mediante este programa se han realizado pruebas de carácter descriptivas, pruebas paramétricas y no paramétricas, las cuales presentamos a continuación.

4. Resultados

4.1. Resultados descriptivos de la competencia digital docente e investigadora

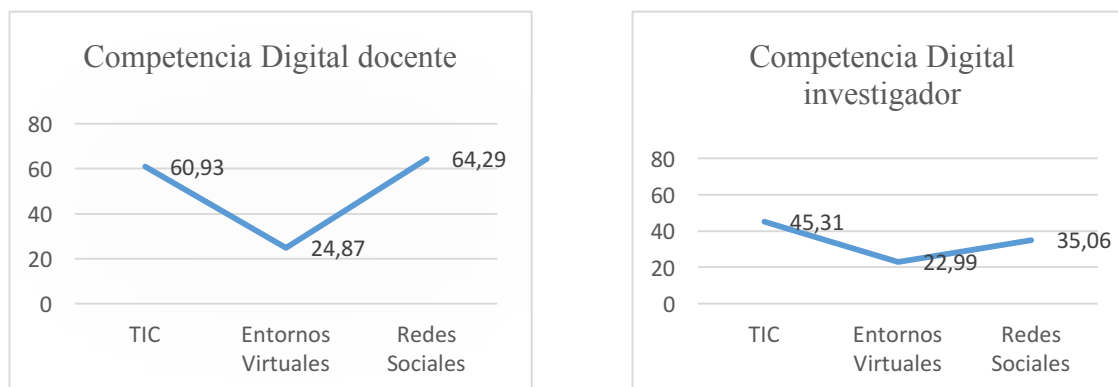
Para hacer un análisis global del constructo Competencia Digital y las dimensiones TIC, Entornos Virtuales y Redes Sociales, se han sumado las puntuaciones obtenidas en cada ítem o indicador (16 ítems en la primera dimensión, 7 ítems en la segunda dimensión y 22 para la tercera dimensión) y se ha multiplicado por la suma obtenida en la escala (entre 0 y 5) con lo que se obtienen resultados comprendidos entre 0 y 85 para las dimensiones y una puntuación de 0-255 para el constructo Competencia Digital. La tabla 1 recoge la puntuación obtenida en los estadísticos descriptivos: media, mediana, moda, desviación típica, mínimo y máximo.

Tabla 1. Competencia Digital

| COMPETENCIA DIGITAL. | | Estadísticos descriptivos | | | | | | | |
|----------------------|-------------------|---------------------------|------------|-------|---------|------|------------|--------|--------|
| | | N válidos | N perdidos | Media | Mediana | Moda | Desv. Típ. | Mínimo | Máximo |
| TIC | Como docente | 148 | 0 | 60,93 | 62 | 70 | 34 | 34 | 80 |
| | Como investigador | 148 | 0 | 45,31 | 46 | 51 | 6,7 | 23 | 55 |
| Entornos Virtuales | Como docente | 148 | 0 | 24,87 | 25 | 26 | 5,48 | 9 | 35 |
| | Como investigador | 148 | 0 | 22,99 | 23 | 24 | 6,12 | 8 | 35 |
| Redes sociales | Como docente | 148 | 0 | 64,29 | 65 | 43 | 21,50 | 25 | 110 |
| | Como investigador | 148 | 0 | 35,06 | 35 | 31 | 12,03 | 12 | 60 |
| TOTAL | Como docente | 148 | 0 | 148 | 150 | 141 | 33,49 | 82 | 225 |
| | Como investigador | | | 103,4 | 102 | 81 | 21,28 | 52 | 150 |

Se puede comprobar en la tabla 1 que la media de Competencia Digital como docente es de 148 sobre una puntuación máxima de 255, lo que indica que el nivel de competencia alcanza los valores centrales; aun así debemos señalar que existe un nivel de dispersión alto (33,49), ya que hay personas que se encuentran a un nivel máximo (255) frente a otras a nivel bajo (82). En cuanto a la media de Competencia Digital como investigador es de 103,4 sobre una puntuación máxima de 255, lo que indica, en este caso, que no se alcanzan los valores centrales; de igual modo debemos destacar que existe un nivel de dispersión alto (21,28), encontrando nuevamente personas a un nivel máximo frente a otras con un nivel mínimo. En cuanto a los resultados obtenidos para cada dimensión, resulta destacable que las dimensiones TIC y Redes sociales obtienen mayores puntuaciones en la media tanto para el perfil docente (60,93 y 64,29 respectivamente), como para el perfil investigador (45,35 y 35,06 respectivamente) que la dimensión Entornos Virtuales (24,87 en el perfil docente y 22,99 en el perfil investigador); obteniendo en todos los casos puntuaciones más altas en el perfil docente

que en el perfil investigador. Los gráficos 5 y 6 muestran de forma visual las diferencias entre los tres niveles en función del perfil docente e investigador.



Gráficos 5 y 6. Gráficos de medias de TIC, Entornos Virtuales y Redes Sociales desde el perfil docente e investigador (escala de 0-85).

4.2 Resultados del análisis de significación. Análisis relacional entre variables.

Se ha efectuado los análisis correspondientes para comprobar el tipo de variables con la que trabajamos, obteniendo como resultado que todas las variables de contraste son no paramétricas ($p < 0,05$). Es por ello que para el análisis relacional hemos utilizado la U de Mann-Witney y Kruskal Wallis. Comprobaremos a continuación si las variables sexo, edad y el departamento afectan al nivel de competencia digital docente e investigador.

Ante la hipótesis de si existen diferencias entre el sexo y el grado de percepción de que las TIC favorecen su labor profesional, encontramos diferencias significativas entre el perfil docente y el perfil investigador. Existen claras diferencias según el sexo para la labor investigadora (sig. 0,020), mientras que no existen diferencias según el sexo para la labor docente. (sig. 0,124). De igual modo, encontramos otras variables en las que el sexo influye notoriamente en una de las dos vertientes, como docente o como investigador, sin influir en la otra; por ejemplo: “Comento de forma habitual las publicaciones que realizan otras personas”, encontrando una clara diferencia entre la vertiente docente, donde el sexo influye manifiestamente (sig. 0,033), mientras que en la vertiente investigadora no tiene relevancia alguna (sig. 0,477); en cuanto a la variable “La mejor manera de encontrar información es a través de internet”, encontramos que el

sexo influye en la vertiente docente (sig. 0,031), mientras que no lo hace en la vertiente investigativa (sig. 0,208); y “Una publicación electrónica me ofrece ventajas considerables sobre una impresa”, obteniendo claras diferencias en función del sexo para la labor docente (sig. 0,012), mientras que no existen diferencias según el sexo para la labor investigadora (0,803).

Así mismo, podemos encontrar otras variables en la que influye el sexo, las cuales son: “Considero Google+ como una herramienta útil para utilizarla en el ámbito educativo”, afectando tanto a la percepción de docente (sig. 0,011), como a la del investigador (sig. 0,030); “Estar conectado a internet permanentemente es indispensable para mis actividades”, como docente (sig.0,004), y como investigador (sig. 0,009); y por último, “Las TIC favorecen una mejor gestión de la práctica profesional”, tanto como docente (sig. 0,023), como investigador (sig. 0,033).

Por otro lado, encontramos que existen diferencias significativas en función de la edad y las variables que a continuación presentamos. Ante la hipótesis de si existen diferencias entre la edad y la concepción de que la imagen que proyectan los profesores en la realidad se corresponden con la que proyectan en espacios físicos, obtenemos que existen claras diferencias en función de la edad, tanto desde el perfil docente (0,031) como desde el perfil investigador (0,023). Así mismo encontramos otra serie de variables en las que tiene influencia la variable edad: “La utilización de redes sociales me posibilita gestionar actividades, fechas, tareas, etc.”, encontrando claras diferencias en función de la edad tanto en el perfil docente (sig.0,040) como en el perfil investigador (0,038); “Considero que debo participar activamente en la red social”, afectando tanto al perfil docente (sig. 0,017) como al perfil investigador (sig. 0,003); “Las redes sociales permiten la construcción conjunta de conocimiento”, encontrando claras diferencias en función de la edad tanto en el perfil docente (sig. 0,017) como en el perfil investigador (0,016); “Las redes sociales ofrecen herramientas interactivas y eficaces para la práctica profesional”, afectando tanto al perfil docente (sig.0,012) como al perfil investigador (sig. 0,004); “Las redes sociales me permiten adquirir capacidades para ser autónomo y seguir trabajando por mí mismo”, encontrando claras desigualdades en función de la edad tanto en el perfil docente (sig. 0,022) como en el perfil investigador (sig.0,017); “Las redes sociales permiten el desarrollo de

competencias tecnológicas imprescindibles para operar en contextos diversos y complejos”, interviniendo tanto al perfil docente (sig. 0,032) como al perfil investigador (sig.0,026); y “La utilización de las redes sociales es fundamental para mantener una comunicación directa con los demás usuarios”, obteniendo claras diferencias en función de la edad tanto en el perfil docente (sig.0,041), como en el perfil investigador (sig. 0,026).

Por otro lado, encontramos otras variables en las que la edad ejerce gran importancia en una de las dos vertientes, como docente o como investigador, mientras que en las restantes no tiene relevancia alguna. Frente a la hipótesis de si existen diferencias en función de la edad al percibirse como una persona comunicativa a través de las TIC, obtenemos diferencias significativas en el perfil docente (sig. 0,022), mientras que obtenemos que la edad no afecta en el perfil investigador (sig. 0, 093). Así mismo, encontramos otra serie de variables donde ocurre esto mismo: “Mediante el uso de las TIC se desarrollan habilidades y actitudes como la sociabilidad, el trabajo en equipo o la importancia de compartir entre el profesorado”, afectante claramente la edad al perfil investigador (sig. 0,003), mientras que no tiene relevancia alguna en el perfil docente (sig. 0,074); “Comparto con los alumnos y colegas información de interés de forma habitual”, obteniendo diferencias significativas en el perfil investigador en función de la edad (0,031), mientras que no se produce ninguna varianza en el perfil docente (sig. 0,274); y por último “Mantengo contacto con otros usuarios de forma habitual dentro de espacios virtuales de enseñanza-aprendizaje”, afectando claramente la edad al perfil investigador (0,019), mientras que no hay ninguna influencia en el perfil docente (sig. 0,087).

Por último, comprobaremos si el departamento al que pertenecen los profesores ejerce influencia sobre las diferentes variables. Ante la hipótesis de si afecta el departamento al considerarse una persona comunicativa a través de las TIC, encontramos diferencias significativas entre el perfil docente y el perfil investigador. Existen claras diferencias según el departamento para la labor investigadora (sig. 0,040), mientras que no existen diferencias según el departamento para la labor docente. (sig. 0,052). De igual modo, encontramos otra serie de variables donde el departamento ejerce una notable influencia en una de las dos vertientes, docente o investigador, mientras que no afecta a las restantes, como ejemplo podemos destacar: “Accedo a chat

y foros específicos en materia de educación”, afectando el departamento claramente al perfil docente (sig. 0,036), mientras que no tiene influencia en el perfil investigador (sig. 0,131); “Mantengo contacto con otros usuarios de forma habitual dentro de espacios virtuales de enseñanza-aprendizaje”, obteniendo diferencias significativas en el perfil docente (sig. 0,024), mientras que no existen diferencias en el perfil investigador (sig. 0,066); “Considero Facebook como una herramienta útil para utilizarla en mi labor profesional”, afectando la variable departamento al perfil docente (sig.0,032), mientras que no existe diferencia en el perfil investigador (sig. 0,126); “Las redes sociales permiten la construcción conjunta de conocimiento”, obteniendo diferencias significativas en el perfil investigador (sig. 0,020), mientras que no afecta al perfil docente (sig. 0,071); “Las redes sociales permiten adquirir capacidades para ser autónomo y seguir trabajado por mí mismo”, afectando significativamente al perfil docente (sig. 0,049), mientras que la variable departamento no afecta al perfil investigador (sig. 0,057).

Por otro lado, contamos con una serie de variables donde el departamento afecta tanto al perfil docente como al investigador, como ejemplo podemos destacar: “Considero Google + como una herramienta útil para utilizarla en ámbito educativo”, obteniendo diferencias significativas tanto en el perfil docente (sig. 0,004) como en el perfil investigador (sig. 0,000); “Considero que debo participar activamente en la red social”, afectando claramente la variable departamento tanto en el perfil docente (sig. 0,017) como en el perfil investigador (sig. 0,039).

Por último, contamos con una serie de variables donde sólo se hace referencia al perfil docente y dónde encontramos diferencias significativas en función al departamento: “A través de las TIC leo las aportaciones y comentarios de los alumnos” (sig. 0,014); “A través de las TIC elabora actividades de aprendizaje” (sig. 0,021); “A través de las TIC realizo el seguimiento del aprendizaje del alumno” (sig. 0,034); “Considero que mediante el uso de las TIC fomento la motivación del alumno” (sig. 0,005); “Adopto un papel más secundario y dejo a los alumnos que interactúen libremente en la red social” (sig. 0,001); “Considero que mis comentarios deben marcar la actividad en la red social” (sig. 0,009); “Mediante las redes sociales fomento la participación activa e implementación de los estudiantes en sus propio aprendizaje” (sig. 0,021); “El uso de las redes sociales permite desarrollar metodologías activas de

aprendizaje (sig. 0,005); “Mediante la red social profundizo en las relaciones y vínculos entre los propios alumnos” (sig. 0,002); y por último, “Las redes sociales me permiten ejercer el rol de docente, guía y orientador durante el proceso de aprendizaje” (sig. 0,021).

5. Conclusiones

Las conclusiones a las que se llegan en esta investigación, se enuncian partiendo del análisis de los datos obtenidos, guiados por las fases y objetivos planteados, así como el análisis de los trabajos de otros autores que se han realizado con anterioridad al estudio.

De la muestra obtenida, podemos indicar que la participación de la mujer ha sido considerablemente mayor que la del hombre, situándose la mayor parte de la muestra en una edad comprendida entre 45 y 60 años. De los resultados alcanzados, podemos indicar que las TIC favorecen la labor que desempeñan docentes e investigadores, favoreciendo de este modo la gestión y los procesos comunicativos, tanto entre los propios profesionales como entre éstos y los alumnos. Los profesores aseguran que la conexión a internet es fundamental tanto para buscar información en internet como para realizar sus actividades. Como dato de gran interés debemos indicar que hemos obtenido mayores puntuaciones en el perfil investigador que en el docente, esto quiere decir que desde el perfil investigador se hace un uso más explícito de las TIC, produciendo de esta forma más ventajas que en el perfil docente. Estos resultados pueden apoyarse en los obtenidos en la investigación de Marín, Ramírez y Maldonado (2016), los cuales indican que el profesorado está de acuerdo al considerar que el dominio de TIC genera mejores resultados en sus actividades académicas e investigativas, en la gestión, en la vinculación, en la docencia, en la ejecución y en la tutoría; de igual modo, reconocen que el uso de las TIC puede mejorar en los procesos de investigación, debido al gran cantidad de información que ofrece la red. Así mismo, consideran que las TIC favorecen la gestión y la vinculación de la práctica profesional, pues se hacen más ágiles los procesos administrativos. Volviendo a nuestra investigación, debemos comentar que los profesores no están de acuerdo en considerar que mediante las TIC se fomenta la motivación del alumnado o que éstas permiten realizar un Feedback inmediato a los mismos. Estos datos están en discordancia con los aportados por Marín, Ramírez y Maldonado (2016), los cuales consideran que otras de

las cualidades de las TIC es su beneficio en la calidad educativa, además de ser motivantes y estimulantes.

Por otro lado consideramos imprescindible comentar el papel que desempeñan los profesores dentro de los espacios virtuales, los cuales coinciden en comunicar que están al tanto de las publicaciones que se realizan y que las comentan habitualmente; aunque debemos indicar que hemos obtenido puntuaciones más bajas en otros aspectos, como por ejemplo que comparten con los alumnos u otros profesionales del sector información de interés, que se consideran personas activas en entornos virtuales, que mantienen contacto con otros usuarios de forma habitual dentro de espacios de enseñanza-aprendizaje, o por ejemplo, han determinado que el acceso a chat y fotos específicos en materia de educación es mínimo. Todo estos datos podemos cotejarlos con los aportados en la investigación realizada por Morales (2015), quien establece que el profesorado se caracteriza por compartir información, de interés de forma habitual en el ámbito profesional, ocurriendo lo mismo para otros aspectos como; estar al tanto cuando otras personas publican y considerarse una persona comunicativa. Al consultar sobre las herramientas a las que accede en su actividad docente, las respuestas nos muestran que una amplia mayoría admite utilizar los blogs de formación de forma ocasional, o poco frecuente, coincidiendo con los datos que se muestran en nuestra investigación. En esta ocasión, no podemos establecer que existen puntuaciones más altas en el perfil docente o investigador, ya que dependiendo de las diferentes variables hemos obtenidos más puntuación en unas que en otras. Por lo tanto, podemos establecer que la participación en entornos virtuales no tiene mucho peso dentro del profesorado, tanto como docente e investigador, a pesar de que la universidad de Sevilla dispone de herramientas virtuales para su uso.

Por último, haremos mención al uso y manejo de las redes sociales por parte del profesorado en relación a su práctica profesional. Los profesores coinciden en señalar que las redes sociales ofrecen herramientas interactivas y eficaces, como por ejemplo Google+, mientras que descartan herramientas como Twitter o Facebook. Estos datos chocan con los aportados en la investigación de Morales (2015), al establecer que la red social más utilizada es Facebook, tanto para el ámbito profesional como personal, seguida de Twitter; mientras que la menos utilizada es Google+, obteniendo en nuestra investigación datos opuestos; suponemos que este hecho se debe a que el profesorado

utiliza Facebook de forma más personal y por lo tanto no le han dado en este caso valor en el ámbito profesional. Por otro lado, los profesores consideran que los comentarios que realizan deben marcar la actividad en la red social, aunque dejando a los alumnos interactuar libremente optando ellos mismos por un papel más secundario, de forma que las redes sociales permitan la construcción conjunta del conocimiento, así como la adquisición de competencias tecnológicas. De igual modo, hemos obtenido una gran cantidad de ítems con puntuaciones bajas, lo que indica que los profesores no utilizan a menudo las redes sociales en su labor profesional, así mismo las redes sociales no les resultan ventajosas a la hora de gestionar actividades, fechas, tareas, etc.; no consideran que deben participar activamente en la red social; no tienen una alta participación en redes sociales especializadas en sus ámbitos profesionales; etc. Al igual que en el bloque anterior, no existen diferencias significativas entre el perfil docente y el perfil investigador, mostrando puntuaciones más altas en un perfil u otro en función de los ítems.

De modo general, comentaremos que en los tres bloques expuestos anteriormente, se dan diferencias significativas entre el perfil docente e investigador en función del sexo, el departamento y la edad, aunque hemos de decir también que hay otras variables en las que estos elementos no influyen, siendo las que menos. Podemos observar ciertas diferencias en función del sexo, en el grado de percepción de que las TIC favorecen su labor profesional. Para la labor investigadora influye esta variable mientras que no existen diferencias según el sexo para la labor docente; de igual modo ocurre a la hora de comentar de forma habitual las publicaciones que realizan otras personas, obteniendo claras diferencias en el perfil docente, mientras que no influye en el perfil investigador; así mismo encontramos otros aspectos en los que el sexo influye tanto para el perfil docente como para el perfil investigador, por ejemplo podemos establecer que existen diferencias en función del sexo a la hora de concebir que las TIC favorecen una mejor gestión de la práctica profesional. En definitiva, podemos decir que en función del sexo existen diferencias a la hora de ver las TIC, los entornos virtuales y las redes sociales como positivos o negativos para la práctica profesional.

Igualmente podemos decir que existen diferencias en función de la edad en el perfil docente y/o investigador. En cuanto a la concepción de que la imagen que proyectan en la red se corresponde con la que proyectan en espacios físicos, tenemos diferencias significativas en función de la edad tanto en el perfil docente como en el

perfil investigador, al igual que la concepción que tiene acerca de si la utilización de redes sociales posibilitan gestionar actividades, fechas, tareas, etc., o por ejemplo la concepción de que deben participar en la red social. Todos estos aspectos mencionados más los que hemos comentado en apartados anteriores muestran claramente que existe una brecha generacional en la Facultad de Ciencias de la Educación, ya que la edad determina y condiciona en gran medida las concepciones que tiene el profesorado frente a la utilización de las TIC, de los entornos virtuales y las redes sociales en la práctica profesional.

Por último, haremos mención a las diferencias que se producen en función del departamento. Como hemos ido viendo hasta ahora, existen cuestiones en las que la variable departamento influye tanto en el perfil docente como en el perfil investigador o, si por el contrario solo influye en uno de estos dos perfiles. En cuanto a considerarse una persona comunicativa a través de las TIC, en función del departamento se producen diferencias significativas en el perfil investigador, mientras que no afecta al perfil docente. O podemos encontrar que en función al departamento al que se pertenezca, existen diferencias significativas tanto en el perfil docente como investigador al considerar Google+ como una herramienta útil para utilizarla en el ámbito educativo. Gracias a estas afirmaciones y a todas aquellas que podemos encontrar comentadas en apartados anteriores, podemos decir que existen diferencias significativas a la hora de concebir las TIC, los entornos virtuales y las redes sociales como ventajosas o como inconvenientes en función del departamento al que se pertenezca.

En definitiva, tanto el sexo, como la edad y el departamento al que se pertenezca, influyen notoriamente a la hora de percibir las posibilidades o limitaciones que ofrecen las TIC, los entornos virtuales y las redes sociales para la práctica profesional.

6. Referencia

- Arroyo, A. (2014). Las redes sociales: un espacio más para la educación superior. *fisioGlia: revista de divulgación en Fisioterapia*, 1(2), 36-38.
- Cronje, J (2016). Learning Technology in Higher Education. En Rushby, N and Surry, D (eds.). *The Wiley handbook of learning technology*. (pp. 132-144).
- Fernández, L., & González, M. (2015). La mejora de las instituciones educativas a través de las TIC. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 148-152.

- Haro, J. J. de (2009). Las redes sociales aplicadas a la práctica docente. *Didáctica Innovación y Multimedia*, 13. Recuperado el 10 de febrero de 2010 en: <http://www.raco.cat/index.php/dim/article/view/138928/189972>.
- Marín, V., Ramírez, M. y Maldonado, G.A. (2015). Valoraciones del profesorado universitario sobre la integración de las TIC en el aula. *EDMETIC*, 5(1), 177-200.
- Martínez, M.J., Blanco, M. y Castán, J.M. (2013). Las dimensiones de la calidad del servicio percibida en entornos virtuales de formación superior. [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 10, n.o 1, págs. 89-106. UOC. [Fecha de consulta: 22/01/2017]. <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n1-martinez-blanco-castan/v10n1-martin-ez-blanco-castan-es>> <<http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1411>> ISSN 1698-580X
- Más, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de currículum y formación del profesorado*. VOL. 15, 3, 194-211.
- MECD-OCDE (2003): Los desafíos de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación, Madrid, MECD-OCDE.
- MECD (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. INTEF. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado.
- Meso, K., Pérez, J.A. y Mendiguren, T. (2011). La implementación de las redes sociales en la enseñanza superior universitaria/The implementation of social networking in higher education college. *Tejuelo*, 12(1), 137-155.
- Monereo C. (2010). ¡ Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352. pp. 583-597.
- Morales, G. L. (2016). Aspectos educativos de las redes sociales: un análisis de los factores que determinan su puesta en práctica (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.
- Ormart, E., & Navés, F. A. (2014). El uso de redes sociales como soporte educativo. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (18), 162-171.
- Perazzo, M.I. (2008). La ruta de la alfabetización digital en la educación superior: una trama de subjetividades y prácticas. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 5(1), 6.
- Ruiz, C.; Mas, O. y Tejada, J. (2008). El uso de un entorno virtual en la enseñanza superior: una experiencia en los estudios de pedagogía de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y la Universitat Rovira i Virgili (URV). *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 9.

EL PERFIL DE COMPETENCIAS EN LA EVALUACIÓN DOCENTE

Dr. Armando Aruca Bacallao

Universidad de la Habana (Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas).

RESUMEN

La evaluación constituye una parte esencial de toda actividad humana. En el proceso docente educativo permite comprobar el grado de eficacia y efectividad del proceso, o sea, su pertinencia, optimización e impacto. Entre sus funciones tiene la capacidad de regular la actividad docente; dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo posible la comprobación de resultados, la retroalimentación y el ajuste del proceso y es formativa, ya que contribuye a la formación de cualidades. El objetivo del trabajo es el desarrollo de un perfil de competencias por categorías docentes que formen parte de la evaluación docente y genere un impacto en la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje.

PALABRAS CLAVES: Evaluación, competencias, evaluación docente, modelo.

INTRODUCCIÓN

La evaluación es un componente necesario en todo proceso que busca ser auténtico, válido y eficaz, tiene como acción central la comparación entre el resultado y el objetivo; su propósito es mejorar los resultados para optimizar el proceso, y si fuera preciso reconsiderar los objetivos.

La evaluación es un proceso sistemático, basado en un diseño intencional y técnico que recoge información fiable, la valora para posteriormente tomar decisiones con el propósito de mejorar la calidad del personal involucrado y del objeto.

La evaluación docente valora aquellos aspectos que inciden directamente en el desempeño de las funciones que cada categoría docente tiene asignada, valora el comportamiento que genera unos resultados, por ello se consideran dos elementos en la evaluación: la conducta y el rendimiento.

La conducta valora los comportamientos que inciden directamente en su trabajo y que repercuten positiva o negativamente en los resultados obtenidos por el docente en el desempeño de sus funciones. Por ejemplo, la capacidad de trabajo en equipo, la capacidad para la toma de decisiones, las aptitudes de mando, la puntualidad, el absentismo, etc.

El rendimiento valora los resultados obtenidos por el docente en el desempeño de su categoría, la contribución que ha realizado a la consecución de los objetivos de la carrera o de la facultad. Por ejemplo, la cantidad de horas clases durante el curso, la cantidad de trabajo investigativo, la promoción de estudiantes, la planificación y organización del trabajo, etc.

Otro elemento importante en la evaluación docente que debe incluirse es la evaluación por competencias, ya que incorporaría el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que una persona debe desarrollar para desempeñar todo un conjunto de actividades.

Según Mertens, (2000), la competencia es definida como la aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresados en el saber, el hacer, y el saber hacer.

Objetivo general

El objetivo del trabajo es el desarrollo de un perfil de competencias por categorías docentes que formen parte de la evaluación docente y genere un impacto en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

DESARROLLO

Vivimos en un mundo sumamente dinámico y complejo el cual demanda de los profesionales de la administración, contar con conocimientos adaptados a la realidad, que permitan garantizar a las organizaciones su éxito en el cumplimiento de su misión.

De aquí, la importancia de considerar lo que la gestión por competencia requiere y el papel que puedan jugar las universidades en la formación de profesionales; así como la aportación de herramientas que conlleven a resultados beneficiosos.

La Gestión por competencias abarca el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que una organización debe desarrollar para desempeñar todo un conjunto de actividades con calidad, eficiencia y eficacia, ahora esto nos obliga a contar con un personal competente, y esto puede ser considerado como una condición necesaria, aunque no suficiente para ayudar a que las organizaciones alcancen sus objetivos y metas. Por tanto, otros criterios acerca de las competencias lo aporta (Carlos Mora Vanegas 2001) planteando que las mismas pueden consistir en motivos, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo, actitudes o valores, contenido de conocimiento, o capacidades cognoscitivas o de conducta: cualquier característica individual que se pueda medir de un modo fiable, y que se pueda demostrar, que diferencia de una manera significativa entre los trabajadores, que mantienen un desempeño excelente de los adecuados o entre los trabajadores eficaces e ineficaces.

La gestión por competencias, aporta innumerables ventajas como:

- La posibilidad de definir perfiles profesionales que favorecerán a la productividad.
- El desarrollo de equipos que posean las competencias necesarias para su área específica de trabajo.
- La identificación de los puntos débiles, permitiendo intervenciones de mejora que garanticen los resultados.
- La Gerencia por Competencia se basa en objetivos medibles, cuantificables y con posibilidad de observación directa.
- El aumento de la productividad y la optimización de los resultados.
- La concientización de los equipos para que asuman la corresponsabilidad de su autodesarrollo. Tornándose un proceso de ganar-ganar, desde el momento en que las expectativas de todos están atendidas.

Según autores internacionales consultados, la Gestión por Competencias logrará:

1. Detectar las competencias que requiere un puesto de trabajo para que la persona que lo desarrolle mantenga un rendimiento superior a la media.
2. Determinar a la persona que cumpla con estas competencias.
3. Favorecer el desarrollo de competencias tendientes a mejorar aún más el desempeño en el puesto de trabajo.
4. Permitir que el recurso humano de la organización se transforme en una aptitud central y de cuyo desarrollo se obtendrá una ventaja competitiva para la empresa.

Lo cierto es que cuando se instala la gestión por competencias, se evita que las personas pierdan el tiempo en programas de entrenamiento y desarrollo que no tienen que ver con las necesidades de la organización o las necesidades particulares de cada puesto de trabajo.

Las competencias son una lista de comportamientos que ciertas personas poseen en mayor medida que otras, y que los transforman en más eficaces para una situación dada.

Esos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo e igualmente en situaciones de evaluación. Son indicios integrales de aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos.

Las competencias representan un rasgo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para conducir las misiones profesionales prefijadas.

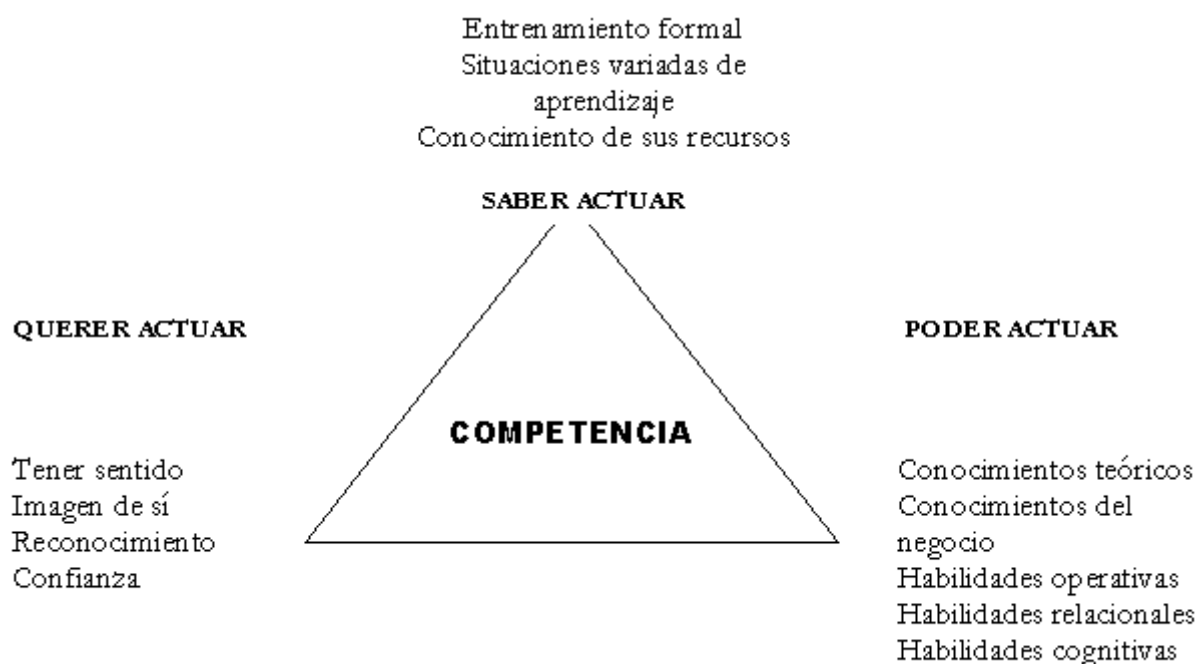
La competencia se estructura en base a tres componentes fundamentales: el saber actuar, el querer actuar y el poder actuar (Le Boterf, 1996).

El **saber actuar** es el conjunto de factores que definen la capacidad inherente que tiene la persona para poder efectuar las acciones definidas por la organización. Tiene que ver con su preparación técnica, sus estudios formales, el conocimiento y el buen manejo de sus recursos cognitivos puestos al servicio de sus responsabilidades. Este componente es el que más tradicionalmente se ha utilizado a la hora de definir la idoneidad de una persona para un puesto específico y permite contextualizar el énfasis que hacen muchas empresas en la capacitación de su personal.

El **querer actuar** es otro componente fundamental de la competencia. Alude no sólo al factor de motivación de logro intrínseco a la persona, sino también a la condición más subjetiva y situacional que hace que el individuo decida efectivamente emprender una acción en concreto. Influyen fuertemente la percepción de sentido que tenga la acción para la persona, la imagen que se ha formado de sí misma respecto de su grado de efectividad, el reconocimiento por la acción y la confianza que posea para lograr llevarla a efecto.

El tercer componente de la competencia, es el **poder actuar**. En muchas ocasiones la persona sabe cómo actuar y tiene el deseo de hacerlo, pero las condiciones no existen para que realmente pueda efectuarla. Las condiciones del contexto, así como los medios y recursos de los que disponga el individuo, condicionan fuertemente la efectividad en el ejercicio de sus funciones.

A continuación se presenta un esquema donde se refleja la relación entre los tres componentes cuya suma conceptual genera la competencia de la persona.



Esquema de los componentes fundamentales de las competencias. Le Boterf 1996

MODELO PARA DETERMINAR EL PERFIL DE COMPETENCIAS EN LA EVALUACIÓN DOCENTE

Etapas del modelo de gestión por competencias (q+m consultores asociados Perú)

La gestión por competencias es un modelo que se instala a través de un programa que contempla los siguientes pasos que se suceden de esta manera:

1. Sensibilización

Para lograr el éxito es fundamental la adhesión de las personas clave que gerencian los puestos de trabajo. La sensibilización de este público, en busca de un compromiso, es la primera etapa del proceso.

Esta sensibilización podrá ser realizada a través de metodologías variadas como:

- Reuniones de presentación y discusión del modelo, para el desarrollo y adquisición de nuevas competencias.
- Focos de discusión que tendrán como finalidad detectar los errores del modelo vigente.
- Participación en charlas o seminarios específicos que traten el tema.

2. Análisis de los puestos de trabajo

Una vez lograda la adhesión y compromiso de la alta dirección y las personas clave, se inicia la segunda etapa. Dos acciones son fundamentales en este momento:

Verificar si las misiones o planes estratégicos de las áreas en particular son compatibles con la Misión de la institución.

Realizar una descripción completa de cada puesto de trabajo, listando las actividades correspondientes a cada uno.

3. Definición del perfil de competencias requeridas

La tercera etapa consiste en listar las competencias requeridas para cada área y delinear los perfiles en base a ello.

4. Evaluación sistemática y redefinición de los perfiles

El proceso de evaluación y redefinición de perfiles es fundamental para el éxito del modelo.

La dirección será responsable del acompañamiento y desarrollo de sus equipos, identificando los puntos de excelencia y los de insuficiencia.

Los colaboradores que demuestren un desempeño acorde o encima del perfil exigido, recibirán nuevos desafíos y serán estimulados a desarrollar nuevas competencias.

Los colaboradores que presenten un desempeño por debajo del perfil exigido, serán entrenados y participarán de programas de capacitación y desarrollo.

PERFILES DE COMPETENCIAS

A continuación se desarrolla y se organizan los requisitos que deben presentar las diferentes categorías docentes a partir del criterio de los profesores que participaron en el método Delphi, o método de experto; basado en las competencias, se formularán los conocimientos, habilidades y valores que se pretenden formar, qué rasgos deben precisar su alcance para que sirvan de guía al proceso. A continuación se presentan las tablas por las diferentes categorías docentes.

| | |
|--|--|
| Denominación del cargo o puesto: Profesor Instructor | |
| Facultad a la cual pertenece: Facultad de Gestión | |
| Categoría docente: Instructor | Grupo escala: 325.00 |
| Misión del cargo o puesto: Desarrollar docencia de pregrado en los contenidos definidos en las asignaturas en que ejerce sus funciones. Desarrollar trabajo metodológico inherente a la docencia de pregrado. Participar en investigaciones científicas y trabajos de desarrollo, así como contribuir a la introducción de sus resultados; y participar en la formación científico-metodológica del personal con categoría docente complementaria y de estudiantes seleccionados. | |
| Competencias del cargo o puesto: | Dimensiones: |
| 1.Orientado a una alta capacidad pedagógica. | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para planificar adecuadamente el proceso docente-educativo. • Dominio de los contenidos que imparte, de la teoría de la educación, de la didáctica en general, y de la didáctica de la especialidad. • Capacidad para hacer su materia interesante. • Contribución a la formación de valores nacionales y universales y al desarrollo de capacidades valorativas. |
| 2.Facilidades comunicativas | <ul style="list-style-type: none"> • Tiene fluidez y facilidad en la comunicación oral. • Transmite de forma clara y coherente. • Sabe escuchar los diversos criterios. • Redacta informes de manera clara y precisa. |

| | |
|---|---|
| 3.Mantenimiento de una alta disciplina laboral | <ul style="list-style-type: none"> • Asistencia y puntualidad a la universidad y a sus clases. • Participación en las sesiones metodológicas o en jornadas de reflexión entre docentes. • Cumplimientos de las normativas. |
| 4.Mantenimiento de relaciones interpersonales con sus alumnos, docentes, directivos-docentes, padres y comunidad. | <ul style="list-style-type: none"> • Preocupación y comprensión de los problemas de sus estudiantes, docentes, otros. • Flexibilidad para aceptar la diversidad de opinión y sentimientos de sus alumnos, y colegas. • Respeto ante la diferencia de género, raza, y situación socioeconómica. |
| 5.Labor en equipo | <ul style="list-style-type: none"> • Participa en el trabajo en equipo y en el análisis conjunto de los problemas. • Comparte con su grupo los retos • Busca oportunidades de trabajo que favorezcan la cohesión y espíritu de equipo. |
| 6.Orientado a una alta preparación en su formación como profesional. | <ul style="list-style-type: none"> • Maneja con destreza las técnicas, e instrumentos básicos. • Capacidad para leer e interpretar la literatura técnica en otro idioma. • Capacidad para utilizar la computación en su esfera profesional. |
| 7.Control de la actividad docente | <ul style="list-style-type: none"> • Conoce a fondo la actividad. • Controla el cumplimiento de regulaciones y normas legales. |

| | |
|--|------------------------|
| Denominación del cargo o puesto: Profesor Asistente | |
| Facultad a la cual pertenece: Facultad de Gestión | |
| Categoría docente: Asistente | Salario: 439.00 |

| <ul style="list-style-type: none"> • Misión del cargo o puesto: Desarrollar docencia de pregrado, así como de posgrado en las asignaturas en que ejerce sus funciones. Dirigir y desarrollar trabajo metodológico de pre y posgrado en el campo de las asignaturas en que ejerce sus funciones. Participar en investigaciones científicas y trabajos de desarrollo. Contribuir a que los resultados se introduzcan de manera eficiente; y dirigir y participar en la formación científico-metodológica del personal con categorías docentes precedentes. | |
|--|--|
| Competencias del cargo o puesto: | Dimensiones: |
| 1.Orientado a una alta capacidad pedagógica. | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para planificar adecuadamente el proceso docente-educativo. • Dominio de los contenidos que imparte, de la teoría de la educación, de la didáctica en general, y de la didáctica de la especialidad. • Capacidad para hacer su materia interesante. • Contribución a la formación de valores nacionales y universales y al desarrollo de capacidades valorativas. |
| 2.Facilidades comunicativas | <ul style="list-style-type: none"> • Tiene fluidez y facilidad en la comunicación oral. • Transmite de forma clara y coherente. • Sabe escuchar los diversos criterios. • Redacta informes de manera clara y precisa. |
| 3.Mantenimiento de una alta disciplina laboral | <ul style="list-style-type: none"> • Asistencia y puntualidad a la universidad y a sus clases. • Participación en las sesiones metodológicas o en jornadas de reflexión entre docentes. • Cumplimientos de las normativas. |
| 4.Mantenimiento de relaciones interpersonales con sus alumnos, docentes, directivos-docentes, padres y comunidad. | <ul style="list-style-type: none"> • Preocupación y comprensión de los problemas de sus estudiantes, docentes, otros. • Flexibilidad para aceptar la diversidad de opinión y sentimientos de sus alumnos, y |

| | |
|--|--|
| | <p>colegas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto ante la diferencia de género, raza, y situación socioeconómica. |
| 5.Labor en equipo | <ul style="list-style-type: none"> • Participa en el trabajo en equipo y en el análisis conjunto de los problemas. • Comparte con su grupo los retos • Busca oportunidades de trabajo que favorezcan la cohesión y espíritu de equipo. |
| 6.Orientado a una alta preparación en su formación como profesional. | <ul style="list-style-type: none"> • Maneja con destreza las técnicas, e instrumentos básicos. • Capacidad para leer e interpretar la literatura técnica en otro idioma. • Capacidad para utilizar la computación en su esfera profesional. |
| 7.Control de la actividad docente | <ul style="list-style-type: none"> • Conoce a fondo la actividad. • Controla el cumplimiento de regulaciones y normas legales. |
| 8.Orientación al desarrollo de las personas. | <ul style="list-style-type: none"> • Insta al grupo de subordinados a que se transmitan entre ellos todos los conocimientos de la actividad. • Promueve el análisis de experiencias positivas y negativas entre el grupo con fines formativos. |

| | |
|---|---|
| Denominación del cargo o puesto: Profesor Auxiliar | |
| Facultad a la cual pertenece: Facultad de Gestión | |
| Categoría docente: Auxiliar | Salario: 475.00 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Misión del cargo o puesto: Desarrollar docencia de pre y posgrado en los contenidos definidos en la disciplina en que ejerce sus funciones. Dirigir y desarrollar trabajo metodológico inherente a la docencia de pre y posgrado definida en la función anterior. Dirigir y participar en investigaciones científicas y trabajos de aplicación; contribuir a que los resultados se introduzcan de manera eficiente. Dirigir y participar en la formación científico-metodológica del personal con categorías docentes precedentes; y realizar funciones de dirección docente y científica. | |
| Competencias del cargo o puesto: | |
| Dimensiones: | |
| 1.Orientado a una alta capacidad pedagógica. | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para planificar adecuadamente el proceso docente-educativo. |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Dominio de los contenidos que imparte, de la teoría de la educación, de la didáctica en general, y de la didáctica de la especialidad. • Capacidad para hacer su materia interesante. • Contribución a la formación de valores nacionales y universales y al desarrollo de capacidades valorativas. |
| 2.Facilidades comunicativas | <ul style="list-style-type: none"> • Tiene fluidez y facilidad en la comunicación oral. • Transmite de forma clara y coherente. • Sabe escuchar los diversos criterios. • Redacta informes de manera clara y precisa. |
| 3.Mantenimiento de una alta disciplina laboral | <ul style="list-style-type: none"> • Asistencia y puntualidad a la universidad y a sus clases. • Participación en las sesiones metodológicas o en jornadas de reflexión entre docentes. • Cumplimientos de las normativas. |
| 4.Mantenimiento de relaciones interpersonales con sus alumnos, docentes, directivos-docentes, padres y comunidad. | <ul style="list-style-type: none"> • Preocupación y comprensión de los problemas de sus estudiantes, docentes, otros. • Flexibilidad para aceptar la diversidad de opinión y sentimientos de sus alumnos, y colegas. • Respeto ante la diferencia de género, raza, y situación socioeconómica. |
| 5.Labor en equipo | <ul style="list-style-type: none"> • Participa en el trabajo en equipo y en el análisis conjunto de los problemas. • Comparte con su grupo los retos • Busca oportunidades de trabajo que favorezcan la cohesión y espíritu de equipo. |
| 6.Orientado a una alta preparación en | <ul style="list-style-type: none"> • Maneja con destreza las técnicas, |

| | |
|--|--|
| su formación como profesional. | <ul style="list-style-type: none"> e instrumentos básicos. • Capacidad para leer e interpretar la literatura técnica en otro idioma. • Capacidad para utilizar la computación en su esfera profesional. |
| 7.Control de la actividad docente | <ul style="list-style-type: none"> • Conoce a fondo la actividad. • Controla el cumplimiento de regulaciones y normas legales. |
| 8.Orientación al desarrollo de las personas. | <ul style="list-style-type: none"> • Insta al grupo de subordinados a que se transmitan entre ellos todos los conocimientos de la actividad. • Promueve el análisis de experiencias positivas y negativas entre el grupo con fines formativos. |
| 9.Proyección estratégica en la toma de decisiones. | <ul style="list-style-type: none"> • Abarca todas las posibilidades en una situación antes de tomar una decisión y las colegia con sus subordinados. • Rápido en el análisis en momentos clave. |

| | |
|---|------------------------|
| Denominación del cargo o puesto: Profesor Titular | |
| Facultad a la cual pertenece: Facultad de Gestión | |
| Categoría docente: Titular | Salario: 524.00 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Misión del cargo o puesto: Desarrollar docencia de pregrado en asignaturas de la disciplina en que ejerce sus funciones, así como docencia de posgrado en el mayor nivel de complejidad e integridad en la misma disciplina. Dirigir y desarrollar el trabajo metodológico en el campo de las funciones asignadas al departamento docente en la formación del profesional y en la educación de posgrado. Dirigir y desarrollar trabajo metodológico inherente a la docencia de pre y posgrado. Dirigir y participar en investigaciones científicas y trabajos de aplicación que contribuyan significativamente al desarrollo de su esfera de actuación; contribuir a que los resultados se introduzcan de manera eficiente. Dirigir y participar en la formación científico-metodológica del personal con categorías docentes precedentes. Realizar funciones de dirección docente y científica. | |
| Competencias del cargo o puesto: | Dimensiones: |

| | |
|---|--|
| 1.Orientado a una alta capacidad pedagógica. | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para planificar adecuadamente el proceso docente-educativo. • Dominio de los contenidos que imparte, de la teoría de la educación, de la didáctica en general, y de la didáctica de la especialidad. • Capacidad para hacer su materia interesante. • Contribución a la formación de valores nacionales y universales y al desarrollo de capacidades valorativas. |
| 2.Facilidades comunicativas | <ul style="list-style-type: none"> • Tiene fluidez y facilidad en la comunicación oral. • Transmite de forma clara y coherente. • Sabe escuchar los diversos criterios. • Redacta informes de manera clara y precisa. |
| 3.Mantenimiento de una alta disciplina laboral | <ul style="list-style-type: none"> • Asistencia y puntualidad a la universidad y a sus clases. • Participación en las sesiones metodológicas o en jornadas de reflexión entre docentes. • Cumplimientos de las normativas. |
| 4.Mantenimiento de relaciones interpersonales con sus alumnos, docentes, directivos-docentes, padres y comunidad. | <ul style="list-style-type: none"> • Preocupación y comprensión de los problemas de sus estudiantes, docentes, otros. • Flexibilidad para aceptar la diversidad de opinión y sentimientos de sus alumnos, y colegas. • Respeto ante la diferencia de género, raza, y situación socioeconómica. |
| 5.Labor en equipo | <ul style="list-style-type: none"> • Participa en el trabajo en equipo y en el análisis conjunto de los problemas. • Comparte con su grupo los retos • Busca oportunidades de trabajo |

| | |
|---|--|
| | que favorezcan la cohesión y espíritu de equipo. |
| 6.Orientado a una alta preparación en su formación como profesional. | <ul style="list-style-type: none"> • Maneja con destreza las técnicas, e instrumentos básicos. • Capacidad para leer e interpretar la literatura técnica en otro idioma. • Capacidad para utilizar la computación en su esfera profesional. |
| 7.Control de la actividad docente | <ul style="list-style-type: none"> • Conoce a fondo la actividad. • Controla el cumplimiento de regulaciones y normas legales. |
| 8.Orientación al desarrollo de las personas. | <ul style="list-style-type: none"> • Insta al grupo de subordinados a que se transmitan entre ellos todos los conocimientos de la actividad. • Promueve el análisis de experiencias positivas y negativas entre el grupo con fines formativos. |
| 9.Proyección estratégica en la toma de decisiones. | <ul style="list-style-type: none"> • Abarca todas las posibilidades en una situación antes de tomar una decisión y las colegia con sus subordinados. • Rápido en el análisis en momentos clave. |
| 10.Valoración del trabajo sobre los doctorados y las actividades de postgrados. | <ul style="list-style-type: none"> • Planifica, promociona y controla la obtención del doctorado entre los profesores e investigadores. • Establece los objetivos y acciones estratégicas encaminadas a promover el posgrado y garantizar su calidad |

CONCLUSIONES

La evaluación de las competencias demuestra que constituye un elemento importante y al mismo tiempo superior en el trabajo de la facultad, atendiendo a que se podría gestionar, por parte de los profesores, unas características superiores en el desempeño docente.

Estas características expresan la presencia de atributos, que determinan en gran medida cambios en la conducta, y muestran la capacidad y conocimiento de los docentes. La propuesta de un enfoque metodológico, constituye la expresión de un análisis multifactorial de las competencias y de los docentes que deben poseerlas, lo que incluye todas las características: técnicas, volitivas y humanas de los mismos.

Una evaluación que tenga en cuenta estos elementos representa una superioridad en el accionar diario de los docentes, buscando alternativas para desarrollar las competencias que se posean y potenciar las que se necesite en la categoría, sobre todo partiendo de la base de ofrecer lo necesario.

BIBLIOGRAFÍA

1. Le Boterf, G. (1996). "Enfoque de gestión por competencias". Barcelona. Ediciones Gestión.
2. Mertens L. (1997): "Competencia laboral": sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: CINTERFOR/OIT, (versión digital) disponible en Internet, <http://www.cinterfor.org.uy/public>.
3. Mertens L. (2000):" La Gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional". Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
4. Mertens, L. (2002):" Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones: conceptos, metodologías y experiencias". Montevideo: CINTERFOR/OIT, (versión digital) disponible en Internet <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/newsroom/whatsnew.htm>
5. Ministerio de Educación Superior (1997). Resolución Ministerial 166 de 1997.Segunda edición, Cuba.
6. Vanegas C.M. (2004): "Gerencia por competencia". <http://www.Monografías.com>. Extraído 14/6/05.

III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI
(marzo 2018)

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA: EL CASO DE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN LAS CARRERAS DE INGENIERÍA

Marcela Rivarola¹

Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias

rivarola.marcela@gmail.com

Maria Belen Dominguez²

Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias

mbdomin@gmail.com

Resumen

En este trabajo se presenta el caso de enseñanza de inglés en las carreras de ingeniería en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias que pertenece a la Universidad Nacional de San Luis en Argentina. Las autoras de este trabajo integran un proyecto de investigación el cual tiene como objetivo indagar cuál es la relación entre lo que se enseña en esta institución en relación al idioma Inglés, las necesidades reales de los estudiantes de estas carreras y las demandas laborales locales. Como resultado de este estudio y de ser necesario, se implementarán mejoras en las prácticas de enseñanza. El objetivo del presente trabajo es describir el mencionado proyecto a la vez que se presentará el panorama de la situación de la enseñanza de inglés en las ingenierías en la Argentina.

Palabras claves: enseñanza, inglés, ingenierías, investigación educativa, necesidades de los estudiantes

Abstract

This paper presents the case of the teaching of English in engineering careers at Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de San Luis, in Argentina. The authors of this work are part of a research project which aims to analyze the relationship among how English is taught in this institution, the students' real needs and the demands of the local labor demands. As a result of this study and if necessary, improvements in teaching practices will be implemented. The objective of this paper is to describe the research project mentioned above and also to present a panorama of the situation of English teaching at engineering careers in Argentina.

Key words: teaching, English, engineering, educational research, students' needs

INTRODUCCIÓN

Los docentes de universidades públicas nacionales en Argentina tienen como una de sus funciones la de realizar investigación; esta es una de las tareas de envergadura que insume gran parte de la dedicación del docente. Muchos docentes universitarios desarrollan su investigación en torno a sus prácticas de enseñanza debido a que su labor docente no es

¹ Traductora Pública Nacional de Inglés y Magíster en Educación Superior. Jefe de Trabajos Prácticos en la asignatura Acreditación de Inglés que se dicta para las carreras Ingeniería de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de San Luis.

² Profesora de Inglés. Auxiliar de Primera Categoría en la asignatura Acreditación de Inglés que se dicta para las carreras Ingeniería de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de San Luis.

específica de una disciplina en particular, sino que enseñan contenidos dentro del área de las ciencias básicas, es decir, aquellas asignaturas que integran el contenido curricular común a un grupo de carreras dentro de una institución. Tal es el caso de asignaturas como Matemática, Física, Química o un idioma, como el Inglés, en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias (FICA) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), institución en la que se desempeñan las autoras del presente trabajo.

Asimismo la investigación es uno de los componentes que convierten a la profesión docente universitaria en un desafío interesante de desarrollar porque permite al docente en cuestión, abrir un paréntesis para reflexionar sobre su propia práctica y adoptar las medidas necesarias para que esta tome un rumbo diferente de ser necesario.

Esta aptitud para la autocrítica y la reflexión, propicia que el docente celebre con cada grupo de estudiantes un contrato educativo en términos más justos y que fomente un entorno abierto al diálogo y a la mejora de su propuesta educativa. Un contrato tal posibilitará que los estudiantes puedan negociar y adoptar una actitud que apunte a un mayor compromiso con su aprendizaje y con la propuesta implícita en dicho contrato. Esto conlleva asimismo un grado de involucramiento mayor por parte del docente. Las últimas tendencias en relación con la tarea de enseñar apuntan a la promoción de un orden más democrático en el aula, en el sentido de lo que señala Davini en relación al estilo de enseñanza no autoritario (2008): “estimulará la libre expresión de saberes y experiencias (. . .) los incluirá en la reflexión y en las decisiones y (. . .) buscará la progresiva autonomía de quienes aprenden, liberándose de la dependencia del maestro y generando capacidades para su propio aprendizaje permanente.” (p. 29) Una enseñanza tal promoverá el desarrollo de habilidades en los estudiantes que les permitan ser flexibles al momento de aprender; también apuntará a la conformación de ciudadanos conscientes y comprometidos con su entorno y con la sociedad. Una formación tal podrá ser promovida por el ejemplo de docentes que como indica Stone Wiske (2006) sean *profesionales de la educación* comprometidos y aprendices continuos de sus materias específicas (p. 249).

Por otro lado, desempeñarse como docente universitario en una universidad pública en Argentina, constituye un desafío no menor por diversos motivos. En primer lugar, el término “pública” significa que la misma depende del financiamiento del estado nacional y que los estudiantes no deben abonar inscripción ni mensualidad; la intención originaria detrás de esta situación era la de proveer la posibilidad de realizar estudios de nivel superior a todos los ciudadanos, incluso a aquéllos que provienen de hogares con escasos recursos. Si bien esta intención es loable, conlleva efectos negativos, como por ejemplo, la cantidad de estudiantes matriculados en una universidad pública o estatal es mucho mayor y es superior en los años iniciales de las carreras. Por último y sumado a lo anterior, las actividades de investigación implican, además de un esfuerzo intelectual, gastos que los docentes deben afrontar para cumplir con las exigencias impuestas y los cronogramas propuestos desde los organismos de evaluación. Si bien en las universidades nacionales públicas de Argentina las actividades de investigación son financiadas, desde hace algunos años el financiamiento se ha visto afectado por recortes en el presupuesto y demoras en la sustanciación de los fondos. Esta situación se agudiza conforme pasan los años.

Otro punto a señalar es que Inglés pertenece al grupo de asignaturas que, por considerarse necesarias para la formación general de los estudiantes, se las ha ubicado en los primeros años de las currículas; por este motivo los grupos que cursan suelen ser numerosos. En el caso particular de las ingenierías, se ha transformado a esta asignatura en una Acreditación; en otras palabras, el estudiante debe rendir un examen en un determinado momento de sus estudios para demostrar que posee los conocimientos del idioma y la aprobación de ese examen le permite continuar con el cursado del resto de las materias. Esta es la situación en los planes de estudio para las carreras de ingeniería de la Facultad a la que pertenecen las autoras.

En la FICA la enseñanza de inglés se circunscribe a la lectocomprensión porque esto es lo que se establece como contenido mínimo a lograr en los planes de estudio de las carreras de ingeniería. Debido a los factores limitantes mencionados anteriormente, inglés dejó de ser asignatura en los planes de estudio y se convirtió en una Acreditación.

En contraste con esto, según lo expresado principalmente en la literatura internacional las necesidades del medio laboral son otras. La tendencia a nivel mundial es que se espera que los egresados de las carreras de ingeniería puedan entablar un diálogo o comunicarse por escrito en inglés. Debido a que Argentina necesita cumplir con estos estándares mundiales para mantenerse como país competitivo y a que una de las formas de hacerlo es ofrecer profesionales de la ingeniería que sean capaces de comunicarse eficazmente en inglés, es que surge el debate sobre la necesidad de tomar medidas para solventar esta brecha desde la formación en las universidades.

1 Desarrollo

1.1 Surgimiento del Proyecto de Investigación

Es en el contexto descrito que las autoras del presente trabajo junto a tres docentes más decidieron embarcarse en la tarea de indagar cuál es la correlación entre lo que se ofrece desde la Facultad y la demanda que los futuros ingenieros tienen en relación a su inserción laboral. En concordancia con esto, elaboraron el proyecto de investigación “Estudio de las prácticas de enseñanza de Inglés en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la UNSL y su relación con las demandas del medio laboral” y lo presentaron recientemente para su evaluación a la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de San Luis; cabe aclarar que el mismo se encuentra en ese proceso en la actualidad.

A continuación se describirán los puntos que se consideran más relevantes para el presente trabajo.

1.2 Marco Teórico

En la actualidad dominar el idioma inglés se ha convertido en una necesidad fundamental para enfrentar los desafíos del siglo XXI, en un panorama donde predomina la globalización, la competitividad entre los sistemas educativos, la internacionalización de las profesiones y el avance científico y tecnológico. Si conoce dicho idioma, a cualquier profesional se le abrirán muchas puertas en el mundo laboral y se ampliarán sus oportunidades. De ahí que las universidades estén llamadas a lograr la excelencia en la formación de profesionales capacitados en las áreas específicas de su profesión, con conocimientos sólidos de un idioma extranjero, especialmente el inglés, al ser considerado el idioma universal.

Sin importar la disciplina de la que se trate, cuando nos referimos a la enseñanza, no hay una única manera de entenderla. Diversas son las corrientes epistemológicas, psicológicas, pedagógicas y didácticas que pueden atravesar estas prácticas.

Primeramente, se entiende por “prácticas de enseñanza” a la actividad intencional que “pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que se generan al interior del aula” y que, dada su naturaleza social, responde a necesidades específicas de los actores involucrados que solo pueden entenderse dentro del marco social e institucional en el que transcurren (Edelstein, 2002, p. 468). Esta “acción voluntaria y conscientemente dirigida” se orienta a “promover resultados de aprendizaje y transmitir conocimientos, habilidades, capacidades y modos de relación considerados válidos y éticamente sostenibles” (Davini, 2008, pp. 17-18). Se lleva a cabo mediante la construcción de una relación pedagógica e implica una secuencia metódica de acciones.

Coincidiendo con las ideas de Stone Wiske (2006) se trabaja por una enseñanza que apunte a cultivar las capacidades de los estudiantes a fin de que éstas les permitan desarrollarse y expresar su comprensión del mundo. Los docentes deben ser “aprendices de sus materias específicas y de su propia actitud y mantener relaciones de colaboración que conecten sus aulas con el resto del mundo” (p. 249). Se entiende que la indagación e innovación constantes son la única manera de mejorar las prácticas educativas.

Es a través de las prácticas de enseñanza que se busca propiciar un aprendizaje estratégico, es decir un aprendizaje basado en la adquisición y uso efectivo de estrategias. Más específicamente, García Jurado Velarde (2009) define al aprendizaje estratégico como “la

asociación entre la adquisición de un conocimiento específico y el desarrollo de estrategias de aprendizaje que permiten el fomento de los procesos de pensamiento y autorregulación” (p. 64). Asimismo, las prácticas de enseñanza buscan que el estudiante logre un aprendizaje significativo. Este aprendizaje es posible cuando quien aprende relaciona las informaciones y el significado del contenido sobre el que trabaja, los vincula con sus conocimientos, significados y experiencias previas, y por ello, los comprende. Ello demanda una intensa actividad participativa de quienes aprenden, reflexionando, debatiendo y descubriendo relaciones (Ausubel, Novak y Hanesian, citado en Davini, 2008).

La enseñanza entendida como mediación social y pedagógica entre el objeto de aprendizaje y el sujeto que aprende pone al docente en el rol de mediador, quitándolo del centro del proceso de enseñanza. Siguiendo la teoría de Enrique Pichón Riviére, se concibe al sujeto de aprendizaje como una unidad bio-psico-social de la cual se desprende que no solo aprende con su intelecto sino también con su genética, sus emociones, sus ideas, pensamientos, sensaciones, experiencias; un sujeto único, producto de las experiencias históricas, sociales y culturales por las que ha sido y es atravesado (Balmaceda, 2013). Desde esta concepción, realizar un análisis de los intereses y necesidades de los sujetos en situación se torna especialmente relevante.

Entonces, toda práctica de enseñanza se encuentra atravesada por diferentes ámbitos (político-histórico-social, institucional, áulico) y dimensiones (hacen referencia a los contenidos, a la relación pedagógica y a la relación pedagógico-didáctica) de la cultura que la constriñe y define (Davini, 2008).

Las características de los nuevos y constantes cambios culturales que la globalización y la innovación tecnológica imponen a las sociedades de hoy, las exigencias de competitividad y productividad en el medio laboral y las particularidades de los sujetos que enseñan y aprenden conducen a repensar las prácticas de enseñanza de modo que puedan enfrentar y adaptarse a las demandas del mercado laboral.

En este contexto, cabe a la universidad la responsabilidad de encontrar las maneras de formar profesionales que puedan desempeñarse competentemente en el mundo laboral. En la Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008) se expresa que:

En un mundo donde el conocimiento, la ciencia y la tecnología juegan un papel de primer orden, el desarrollo y el fortalecimiento de la Educación Superior constituyen un elemento insustituible para el avance social, la generación de riqueza, el fortalecimiento de las identidades culturales, la cohesión social, (...). Las respuestas de la Educación Superior a las demandas de la sociedad han de basarse en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria al definir sus finalidades y asumir sus compromisos.

Así, la influencia del contexto laboral globalizado ha fomentado la necesidad de desarrollar una formación basada en competencias. Diversas son las definiciones y clasificaciones que han aportado los investigadores para el concepto de competencia. Una es la que propone el proyecto europeo de mejoramiento de la Educación Superior denominado Proyecto Tuning: “una competencia o conjunto de competencias es aquella en que una persona pone en práctica determinada capacidad o habilidad para desarrollar una labor haciéndola de tal forma que se pueda evaluar su consecución” (Ayuga-Téllez, González-García y Grande-Ortiz, 2010, p. 5). Torrado (citado en Becerra Marsano y La Serna Studzinski, 2010) define al término competencia como “la capacidad de realización, situada y afectada por y en el contexto donde se desenvuelve el sujeto” (p. 7), considerando así la interacción entre la persona y el entorno. Estas competencias pueden agruparse en dos bloques: a) las competencias específicas de una determinada titulación; y, b) competencias transversales (también llamadas genéricas), comunes en cualquier titulación universitaria (Marzo Navarro, Pedraja Iglesias, Rivera Torres 2006). Dentro de las competencias transversales se encuentra el dominio del inglés como lengua de trabajo profesional.

Por otro lado, en este contexto globalizado, el advenimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha influido significativamente en todas las esferas de la cultura, incluido el campo de la educación. Así, las prácticas de enseñanza se han visto fuertemente influenciadas por la incorporación de las TIC al punto de que ya en la actualidad se hace referencia a las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). Sabido es que éstas juegan un rol muy importante en el proceso educativo de la actualidad, aportando su potencial para generar aprendizajes más significativos. Como lo explica Roser Lozano (2011), “las TAC tratan de orientar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hacia unos usos más formativos, tanto para el estudiante como para el profesor, con el objetivo de aprender más y mejor” (p. 46). Las TAC apuestan por explorar las herramientas tecnológicas al servicio de la adquisición de conocimiento y por lo tanto ponen el énfasis en la metodología de enseñanza más que en el manejo de la informática.

Claro está que la didáctica y las metodologías de enseñanza se ven condicionadas por las características de los ámbitos y dimensiones en los que las prácticas de enseñanza se inscriben.

Una amplia gama de metodologías de enseñanza se han sistematizado en la literatura existente relacionada con la temática. Todas apuntan al desarrollo de habilidades y capacidades de pensamiento, pero lo hacen de distinta manera y por lo tanto desarrollan diferentes habilidades cognitivas (Davini, 2008). Más allá del método o de los métodos elegidos para una práctica de enseñanza específica, los profesores elaborarán estrategias concretas apropiadas al contexto particular. La elección de uno o más métodos es una cuestión de énfasis en donde se puede perfectamente combinar diferentes métodos según el contexto educativo del que se trate. En el contexto de la FICA, se brega por los métodos inductivos para la enseñanza del idioma Inglés.

Los métodos inductivos de enseñanza se dirigen a “la formación de conceptos, la inferencia de reglas, principios y regularidades de los fenómenos, mediante la observación, el manejo, la organización y utilización de los datos” (Davini, 2008, p. 78). Según Prieto, Díaz y Santiago (2014), estos métodos son muy apropiados para la consecución de los resultados de aprendizaje establecidos por los nuevos planes educativos orientados al desarrollo de competencias.

Siguiendo la línea de los métodos inductivos, es posible identificar enfoques o modelos de enseñanza específicos para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Uno de estos enfoques es el denominado Inglés con Propósitos Específicos (ESP, por su sigla en inglés derivada de *English for Specific Purposes*); una forma de enseñanza para “un propósito específico, en contextos particulares y bajo condiciones especiales” (Padrón en Ballester y Batista, 2007, p. 115). Este enfoque implica que todas las decisiones pedagógicas y metodológicas se basan en las necesidades del estudiante. Al respecto, Hutchinson y Waters (1987) señalan lo siguiente:

Los nuevos desarrollos en la psicología educacional también contribuyeron al progreso del Inglés con Propósitos Específicos poniendo especial énfasis en los estudiantes y en sus actitudes hacia el aprendizaje (Rogers, 1969). Se percibió que los estudiantes tenían diferentes necesidades e intereses, lo que tendría una gran influencia en su motivación para aprender y, en consecuencia, en la eficacia de su aprendizaje. (p.8)

Dudley-Evans y St John (1998) resaltan tres características *absolutas* del ESP: 1) debe cubrir necesidades específicas de los estudiantes, 2) hace uso de actividades y metodologías acordes a la disciplina que enmarca y 3) se centra en la adecuación de la lengua involucrada en esas actividades incluyendo la gramática, el léxico, el registro, las estrategias de estudio, el discurso y el género.

Dentro de la enseñanza de Inglés con Propósitos Específicos y en la que actualmente se centra la enseñanza de este idioma para las carreras de la FICA, está la perspectiva de la lecto-comprensión (o lectura comprensiva). Esta metodología se basa en enseñar a los estudiantes a lograr un desempeño eficaz en dos áreas: la apropiación de los elementos

lexicales, sintácticos y discursivos del idioma inglés, y el desarrollo de estrategias lectoras que faciliten la construcción del mensaje textual (González de Doña, Marcovecchio, Margarit y Ureta, 2008). Una de las características del aprendizaje del Inglés con Propósitos Específicos, es que el alumnado se siente motivado, ya que los textos que deberá procesar, analizar y comprender son de su interés y han sido extraídos de fuentes originales relacionadas con su área de estudio.

En el año 2002, el Consejo de Europa publicó un Marco de Referencia para las Lenguas en el que se establecieron los parámetros recomendados para el diseño y la implementación de cursos de idioma. En el Capítulo 4 (p. 71), el Marco hace referencia a la lectura comprensiva y sus utilidades, señalando que el lector puede recibir y procesar los textos con los objetivos de obtener información general y específica, seguir instrucciones, conseguir una comprensión detallada, captar implicaciones, entre otros.

Otra de las características de este tipo de enseñanza del inglés (ESP) es que antes de diseñar un programa siguiendo este enfoque, es necesario realizar un análisis de las necesidades, no sólo de los estudiantes, sino de los objetivos, la situación en donde se enmarca el aprendizaje, etc. Idealmente, este es el punto de partida. Para profundizar, este estudio incluye el *análisis de la situación objetivo* (necesidades objetivas y orientadas al producto, es decir a lo que se quiere lograr), el *análisis de la situación de aprendizaje* (necesidades subjetivas y orientadas al proceso, o sea a cómo se ha de enseñar), y el *análisis de la situación actual* (estimación de las fortalezas y debilidades en las experiencias que los estudiantes han tenido con la lengua, sus habilidades, etc.) (Dudley Evans y St John, 1998). Justamente ese análisis de las necesidades es parte del objetivo que perseguirá la investigación presentada.

1.3 Antecedentes

Varios estudios a nivel nacional e internacional han investigado acerca de las competencias que los jóvenes profesionales de cualquier disciplina deben haber adquirido al salir de la universidad. Un trabajo destacado en la temática es el Proyecto Tuning, integrado por cientos de países de todo el mundo. Este nace en Europa en 2001 y luego en América Latina en 2004 a partir de políticas educativas que buscaban la convergencia de sus sistemas de Educación Superior. Según el mismo, los resultados de aprendizajes se expresan en niveles de competencias que el estudiante debe conseguir. Se centra en las estructuras y contenidos de los estudios y no en los sistemas de enseñanza. En el marco del Proyecto Tuning, se ha establecido un listado de competencias genéricas (o transversales) y específicas comunes para diferentes áreas temáticas. Entre las genéricas, se lista la “capacidad de comunicación en un segundo idioma”.

En diversos países se está llevando a cabo un proceso de transformación de la formación profesional, mediante el desarrollo de un modelo formativo que tiene como eje central el desarrollo de competencias técnicas y transversales entre las que se encuentra el dominio de inglés, de modo de hacer frente a las demandas del medio laboral (Astigarraga Echeverría, Agirre Andonegi, y Carrera Farran, 2017; Becerra y La Serna, 2010). A la vez se ha detectado que hay “falta de ajuste entre las competencias demandadas en el puesto de trabajo y las obtenidas en la formación universitaria” (García Espejo y Pascual Ibañez, 2006, p. 140). Estos estudios tienen en común el hecho de que consideran que el estudiante debe haber obtenido estas capacidades al salir del sistema educativo, es decir que le cabe a la universidad la responsabilidad de la formación en este aspecto.

En el área disciplinar de la ingeniería, la realidad no difiere demasiado. La formación del ingeniero se está viendo en un importante proceso de transformación cuyo principal fin es la búsqueda de convergencia entre la formación real que ofrece el sistema educativo universitario y las competencias que demanda el medio laboral en el mundo globalizado actual. Entre los entes encargados de debatir y proponer lineamientos en relación con la formación de los estudiantes de ingeniería en Argentina se encuentra el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) que se conformó como tal en 1998. Uno de los propósitos de este consejo consiste en equiparar los planes de estudio con los estándares a nivel iberoamericano e internacional. Otro de los propósitos se relaciona con la articulación de normativas de las unidades académicas para “propender a facilitar el intercambio de estudiantes, docentes,

investigadores y personal no docente” (2014, p. 7). El objetivo detrás de este propósito es garantizar que los integrantes de las facultades y, en particular los estudiantes, puedan realizar estudios de intercambio ya sea como una actividad acreditable como estudio de grado o como estudios de formación posterior al grado. También se busca promover la formación profesional con prácticas laborales en diversos países los cuales requieren que los aspirantes a esta formación sepan como mínimo comunicarse en el llamado idioma *universal*, el inglés. Esta movilidad, será beneficiosa no sólo a nivel personal del estudiante sino que también para su país de origen y para el país dónde se realizará la experiencia o práctica profesional. El CONFEDI y el Consejo de Universidades (CU) están trabajando en la actualidad en el marco de la propuesta de estándares de segunda generación de carreras de ingeniería en la República Argentina, para lograr la internacionalización de la formación de ingenieros y del ejercicio profesional de la ingeniería, basándose en estándares internacionales.

Varios trabajos se han abocado a indagar acerca de la demanda del medio laboral respecto al conocimiento de inglés requerido de los ingenieros (Ayuga-Téllez, González-García y Grande-Ortiz, 2010; Isis Cerato y Gallino, 2013; Martín García, 2003; Marzo Navarro, Pedraja Iglesias y Rivera Torres, 2006; Mir, Rosell y Serrat, 2003). Estos estudios analizan el perfil de ingeniero que las empresas demandan basándose principalmente en la información suministrada por las mismas. Explican que, entre las habilidades y competencias valoradas positivamente por las empresas, se encuentra el dominio de inglés, y por lo tanto consideran a esta competencia fundamental para poder acceder con éxito al mercado laboral.

Otro estudio realizado en Argentina por Paoloni y Chiecher (2013, p. 38) se enfoca en las experiencias de formación y de inserción laboral de ingenieros e incluyen “mejorar la formación de inglés” entre las sugerencias para potenciar las posibilidades de inserción laboral.

De la lectura de los trabajos antes mencionados se puede concluir que dadas las características y demandas del medio laboral atravesado por los cambios tecno-culturales y económicos del mundo globalizado, el mayor consenso en la comunidad de profesionales y académicos se da en las competencias que deben tener los egresados, profesionales y especialmente los ingenieros. Entre estas, el dominio de inglés.

1.4 Metodología

El proyecto comenzó en enero de 2018 y finalizará en diciembre de 2019; se prevé su desarrollo en dos etapas. En la **primera etapa** se realizará un diagnóstico que posibilitará conocer y luego definir la relación entre las demandas del medio laboral respecto a las competencias requeridas para el ingeniero y las prácticas de enseñanza de inglés que se ofrecen en la FICA. Este proceso de diagnóstico es fundamental a fin de conocer el estado de situación local actual que permitirá luego generar una propuesta educativa que dé respuesta a las necesidades encontradas. A fin de establecer esta relación se estudiarán por un lado las demandas del medio laboral local, específicamente los requerimientos de las principales empresas del medio mercedino. Y, por otro lado, se analizarán las prácticas de enseñanza de inglés que se ofrecen en la FICA, lo que necesariamente conllevará al estudio de los lineamientos nacionales e institucionales y las necesidades e intereses de los estudiantes que atraviesan dichas prácticas.

El encuadre metodológico que guiará la investigación es de tipo **cualitativo**. Las investigaciones de este tipo obligan a un trabajo cuidadoso y minucioso de recolección, análisis e interpretación de los datos que quedan a disposición de los investigadores: el análisis cualitativo obliga a controlar y a evaluar las respuestas con detenimiento y a incorporar muchos conocimientos previos a la tarea de interpretación (Sabino, 1992). La investigación cualitativa es “flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría” buscando obtener las “perspectivas y puntos de vista” de los participantes (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010, p. 20). Los datos que interesan son conceptos, percepciones, creencias, emociones, procesos, vivencias, etc. manifestadas por personas, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. La información se recolecta con el fin de analizarla y entenderla para, así, responder los interrogantes que guían a la investigación (Hernández Sampieri et al., 2010).

El diseño de la investigación corresponde a un **estudio de caso** que pretende producir conocimientos de situaciones y procesos en profundidad respecto al caso de las prácticas de enseñanza de inglés en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de San Luis a fin de dar respuesta al planteamiento del problema (Hernández Sampieri et al., 2010). Se realizará un estudio lo más exhaustivo posible que permitirá construir datos y producir conocimiento sobre un aspecto de la realidad poco explorado aún, en la FICA.

Para tal efecto, las **técnicas** a utilizar para la recolección de datos serán las siguientes:

- a) Encuestas: esta técnica permitirá obtener una cantidad importante de datos primarios que luego serán analizados para el cumplimiento de los objetivos de la investigación. Serán mixtas, con preguntas abiertas y cerradas. Se realizarán mediante alguna aplicación Web y se enviarán a través de internet a los estudiantes de 4º y 5º año y graduados de las carreras de ingeniería que hayan aprobado la asignatura según los planes vigentes en cada carrera.
- b) Entrevistas: esta técnica permitirá conocer la representación que los sujetos tengan de la realidad. Para el propósito de esta investigación, se confeccionarán entrevistas semi estructuradas destinadas a:
 - un grupo acotado de estudiantes y graduados, con el fin de obtener información en profundidad sobre aspectos tratados en las encuestas y sobre los cuáles se considere necesario ahondar;
 - autoridades de la FICA, con el objetivo de conocer sus percepciones en cuanto a las competencias que los estudiantes de ingeniería necesitan desarrollar como parte de su formación curricular;
 - personal de las principales empresas del medio laboral que puedan aportar información sobre las necesidades de conocimiento del idioma inglés de los ingenieros en este ámbito, y
 - otros actores que se consideren necesarios a medida que avance la investigación.
- c) Grupo focal: esta técnica consiste en reuniones de grupos pequeños o medianos en las cuales los participantes conversan sobre un tema de interés al planteamiento de la investigación guiados por un especialista. Se destinará a los Directores y/o Integrantes de las Comisiones de Carrera de todas las carreras de ingeniería con el propósito principal de “analizar la interacción entre los participantes y cómo se construyen significados grupalmente” de modo que surjan actitudes, emociones, creencias, experiencias y reacciones en los participantes (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 426).
- d) Análisis documental: mediante esta técnica se recopilará, analizará y describirá la documentación vigente que reglamenta lo referido a la enseñanza de inglés en las carreras de ingeniería (planes de estudio vigentes y programas de la asignatura en tales planes, normativas nacionales y locales actuales). El análisis documental constituirá un apoyo para realizar el contraste de las demandas del medio laboral con las prácticas de enseñanza que se encuentran atravesadas por dichos documentos de modo que oriente al logro de los objetivos.

De toda la etapa de diagnóstico se buscará detectar fortalezas, debilidades y oportunidades para diseñar la propuesta de enseñanza que se constituye como uno de los objetivos del proyecto.

La **segunda etapa** consistirá en el diseño de la propuesta educativa que se llevará a cabo durante el segundo semestre del segundo año del proyecto. Se prevé que este diseño se realice mediante el trabajo colaborativo y cooperativo de los miembros integrantes del proyecto mediante una comunicación efectiva y permanente ya sea presencialmente o por medio de herramientas tecnológicas que propicien este tipo de trabajo. Para la planificación y diseño de la propuesta se considerará la pertinencia del uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) como herramientas mediadoras del proceso de enseñanza.

Cabe mencionar que las autoras de este trabajo y una de las integrantes del proyecto de investigación se han formado y desempeñado desde el año 2009 en lo relacionado con el uso de tecnologías en educación, en el marco de otros proyectos que han integrado³. Asimismo, vale señalar que dos de las integrantes del proyecto de investigación que se encuentra en evaluación han realizado sus posgrados en el campo de las tecnologías educativas.

CONCLUSIONES

De la exploración bibliográfica realizada hasta el momento con respecto a las necesidades del idioma inglés en la formación de los ingenieros, es posible detectar que muchas instituciones se han embarcado en estudios de esta índole. No obstante, en la FICA no ha habido aún estudios que profundicen en las demandas del medio relacionadas con el dominio del idioma inglés de los estudiantes de ingeniería con el objetivo de generar mejoras en las prácticas de enseñanza de este idioma. Como se señaló anteriormente, es responsabilidad de las universidades realizar esfuerzos para formar a los futuros ingenieros en competencias del idioma inglés que los capaciten para poder interactuar a través de dicho idioma y lograr una mejor inserción laboral. Por tal motivo, se espera que lo que se propone en el proyecto de investigación se constituya en un aporte real y significativo que impacte en la optimización de las prácticas de enseñanza contemplando las demandas encontradas.

Si bien en este estudio no se presentan resultados preliminares, los integrantes del proyecto se encuentran en la actualidad abocados a la elaboración del marco conceptual que sustentará sus prácticas investigativas.

Aun cuando los resultados que se obtendrán del presente proyecto serán de especial relevancia para nuestro contexto local, se espera que la información compartida pueda ser de utilidad para quienes estén interesados en investigar el caso de la enseñanza de inglés en las carreras de ingeniería en otras universidades públicas de Argentina y otros países, en tanto los ajustes que se pretenden llevar a cabo en nuestro contexto responden a estándares internacionales.

Nota al pie

³ Proyectos de Investigación: PN 50706: *El Proceso de Enseñanza-aprendizaje de Inglés en la Universidad: Educación Combinada (Blended Learning) y Educación a Distancia*. Período 2006-2009. PROICO 50706: *Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Superior*. Período 2010-2013. PROICO 14-6014: *Oportunidades y Desafíos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y Entornos Virtuales para Educar y Educarse*. Período: 2014-2017.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Astigarraga Echeverría, E., Agirre Andonegi, A. y Carrera Farran, X. (2017). Innovación y cambio en la Formación Profesional del País Vasco. El modelo ETHAZI. En *Revista Iberoamericana de Educação*, vol. 74, p. 55-82.

Ayuga-Téllez, E., González-García, C. y Grande-Ortiz, M. (2010). Análisis de competencias en el Grado de Ingeniería Forestal para su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. En *Formación Universitaria* – Vol. 3 N° p. 1-13.

Balmaceda, L. (6 de julio de 2013). Propuesta teórica del Dr. Pichón Riviére [artículo de blog]. Disponible en <http://procesogrupal.overblog.com/la-propuesta-te%C3%B3rica-de-pichon-riviere> Consultado en 30/11/2017, a las 16:00.

Ballesteros, C. y Batista, J. (2007, mayo-agosto). Evaluación de la enseñanza del inglés con fines específicos en educación superior. En *Revista Omnia (Maracaibo)*, 13 (1), p. 105-129.

Becerra Marsano, A. M. y La Serna Studzinski, K. (2010). Las competencias que demanda el mercado laboral de los profesionales del campo económico-empresarial en la actualidad.

Documento de Discusión del Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico. Disponible en <http://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/358> Consultado en 28/11/2017, a las 15:30.

Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI). (2014): Competencias en Ingeniería, Disponible en:

http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/409/Comp_Confedi_978%E2%80%9090987%E2%80%90901312%E2%80%909062%E2%80%90907_red.pdf?sequence=1 .

Consultado en 09/02/2018, a las 13:15.

Davini, M.C. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.

Dudley-Evans, T. y St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: a multi-disciplinary approach*. Reino Unido: Cambridge University Press.

Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. En *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 467-482.

García Espejo, I. e Ibañez Pascual, M. (2006). Competencias para el empleo. Demandas de las empresas y medición de los desajustes. En *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, vol LXIV, No 43, p. 139-168.

García Jurado Velarde, R. (2009). Una propuesta para la Enseñanza de la comprensión de lectura en inglés. En *Perfiles Educativos*, XXXI (123), p. 60-78. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v31n123/v31n123a5.pdf> Consultado en 28/11/2017 a las 15:00.

González de Doña, M., Marcovecchio M., Margarit V. y Ureta L. (2008, septiembre). Tipología de Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora en Inglés en la Modalidad EaD. *RED – Revista de Educación a distancia – Universidad de Murcia*, 20. Disponible en: <http://revistas.um.es/red/article/view/36301/34791> Consultado en 29/11/2017 a las 15:00.

Hernández Herrero, A. (2008). El Inglés en Costa Rica: Requisito indispensable en un mundo globalizado. En *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 8, núm. 2, p. 1-23. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9332> Consultado en 29/11/2017 a las 17:00.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). Los métodos mixtos. Metodología de la investigación, 5^{ta} edición (pp. 544-601). Méjico: McGraw Hill Interamericana.

Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for specific purposes* (22^a edición). Reino Unido: Cambridge University Press.

Isis Cerato, A. y Gallino, M. (2013). Competencias genéricas en carreras de ingeniería. En *Ciencia y Tecnología*, 13, pp. 83-94. ISSN 1850-0870.

Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. Anuario ThinkEPI, v. 5, pp. 45-47.

Marzo Navarro, M., Pedraja Iglesias, M. y Rivera Torres, P. (2006). Las competencias profesionales demandadas por las empresas: el caso de los ingenieros. En *Revista de Educación*, 341, pp.643-661.

Mir, P., Rosell, A. y Serrat, A. (2003). El observatorio del mercado de trabajo recién titulados en la UPC en el año 2001-2002. XI Congreso de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas, Villanova y la Geltru, Barcelona.

Paoloni, P. y Chiecher, A. (2013). Experiencias de formación y de inserción laboral de ingenieros: las voces de los protagonistas desde una investigación biográfica. En *Innovación Educativa*, vol.13 No.61, p. 21-44.

Prieto, A., Díaz, D. y Santiago, R. (2014). *Metodologías inductivas. El desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos*. Editorial Océano S.L.U. Barcelona, España.

Sabino C. (1992). *El proceso de Investigación*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Stone Wiske, M. (2006). *Enseñanza para la comprensión con tecnologías*. Ed. Paidós: Buenos Aires.

LA VIDA VIRTUOSA EN EL POEMA “FARSALIA” DE LUCANO

M^a Ángeles Hernández Prados

mangeles@um.es

Nelia Vidal Dimas

neliavidaldimas@gmail.com

RESUMEN

Las virtudes como rasgos de identidad, perfilan el modo de ser deseable de un determinado momento histórico, ya que en parte orientan el modo de pensar, sentir y vivir de la ciudadanía. En este trabajo nos remontamos a la etapa grecorromana, concretamente al concepto de virtud plasmado por Lucano en sus obras. El término latino *virtus*, *-ūtis* para referirnos a virtud, hace referencia a la capacidad de producir un efecto de algo o de alguien. No tiene cabida cualquier efecto en el concepto de virtud, pues se espera que éste resulte beneficioso. De ahí su subjetividad, como no podía ser de otro modo pues está vinculado al ser humano, pero también la fuente de todo su conflicto. Lucano plasmará los dilemas morales del Catón en cuanto al modelo virtuoso que ha de seguir.

Palabras Clave: virtud, identidad, ciudadanía, valores, Lucano, Roma.

ABSTRACT

The virtues as identity traits, outline the way of being desirable of a certain historical moment, since in part they guide the way of thinking, feeling and living of the citizenship. In this work we go back to the Greco-Roman stage, specifically to the concept of virtue embodied by Lucano in his works. The Latin term *virtus*, *-ūtis* to refer to virtue, refers to the ability to produce an effect of something or someone. There is no room for any effect on the concept of virtue, since it is expected that it will be beneficial. Hence his subjectivity, how could it be otherwise because it is linked to the human being, but also the source of all their conflict. Lucano will capture the moral dilemmas of Clatón regarding the virtuous model that he will follow.

Keywords: virtue, identity, citizenship, values, Lucano, Rome.

1. INTRODUCCIÓN

El Poeta Marco Anneo Lucano nació en la ciudad hispana de Corduna, llamada por los romanos Colonia Patricia, el 2 de noviembre del año 39, durante el emperador Calígula. Fue nieto de Marco Anneo Séneca (Séneca el Viejo) y sobrino del filósofo Séneca. Su padre, Marco Anneo Mela, pertenecía a la clase de los caballeros y su madre, Aciia, era hija de un conocido orador. Al poco de nacer su familia se trasladó a Roma, ciudad en la que residió y donde su tío, el filósofo, tenía una notable fama. Sin embargo, este último tuvo que sufrir por orden del emperador Claudio, en el año 41, exilio en la isla de Córcega del que regresó en el año 49 decidido a ocuparse de la instrucción de su sobrino.

Como todo joven romano de buena familia, Lucano realizó un largo viaje de estudios a Atenas para conocer la cuna de la filosofía y la retórica. En el momento de partir, el poeta ya contaba con un cierto prestigio tras haber compuesto un par de obras y haber demostrado una sobrada solvencia para declarar en público, tanto en griego como en latín. Lucano dio muestras de una extremada precocidad que le llevó a ser un poeta laureado a una edad temprana. Su considerable obra está compuesta, entre otros títulos por *Ilíaca*, *Saturnalia*, *Catachthonia* y *Silvas*; una tragedia, *Medea*; 14 libretos de pantomimas concebidas para el baile; un escrito dirigido a su joven esposa, Pola Argentaria, etc.

La *Farsalia* es la única composición de Lucano que ha sobrevivido hasta nuestros días. Sin embargo, sabemos por otras fuentes que este poeta fue autor de otras muchas obras que le granjearon el éxito y la fama siendo aún muy joven. Su obra, como toda su vida, estuvo ligada a la corte de Nerón y sus peculiares y barrocos gustos. De hecho, su saltó a la fama se lo debió a la lectura pública de sus “*Laudes Neronis*” (Boatwright, 1986), una composición poética en la que alababa al emperador y celebraba la llegada de una nueva era de prosperidad y riqueza para Roma, el análisis de Manzano (2006), nos revela que el elogio a Nerón en la *Farsalia* debe entenderse como una obligada carta adulatoria, imprescindible para que la obra de Lucano se publicara.

En Lucano se puede ver la voluntad de apartarse de las maneras de la poesía previa: cuando se refiere a los fenómenos que presagiaron la guerra civil y en el punto en que describe la tempestad que impidió a César cumplir su designo de atravesar el Adriático. En ambos casos, lo escrito por él es comparable a lo que acerca de los mismos asuntos escribió Virgilio. En cuanto a los presagios, en el libro I de las *Georgicas*, a propósito de los que anunciaron la muerte de César; en lo tocante a la tempestad, en el I de la *Eneida*, cuando narra lo relativo a la que, por obra del rencor de Juno, abrumó las naves de Eneas. En los dos ejemplos, la sobredicha voluntad de Lucano resalta inocultable: se trata de superar, por medio de la consciente exageración, en el número y en las condiciones, lo consumado por el autor precedente.

Se le admiten claras coincidencias con Virgilio, como la mención de erupciones del Etna y los sacudimientos de los Alpes, la facultad del habla atribuida a las bestias, los cometas que perturban el cielo, el sudor y el llanto en las imágenes divinas, la presencia de bárbaras armas. Von Albrecht (1999) sostiene que Lucano no era antivirgiliano, por lo tanto no trataba de impugnar la validez de Eneas, más bien reconoce su existencia y opera desde un devenir entre acercamientos-alejamientos. El estudio de ambas obras realizado por La Fico (2009a) recoge las coincidencias y divergencias entre el viaje heroico de Catón en la *Farsalia* y el paradigma del Eneas virgiliano, tal y como se muestra a continuación en la siguiente tabla.

| COINCIDENCIAS | DIVERGENCIAS |
|--|---|
| Conflicto trágico e irresoluble el que los dioses colocan al ser humano | Eneas como guerrero y Catón como político |
| Dudas hacia el régimen político imperial, ya que ambos están engañados por una 'ilusión de libertad' | Eneas esperanzado con el sistema imperial romano y Catón escéptico |
| Búsqueda de respuesta en la divinidad | <i>Eneida</i> en Júpiter y en Catón, siguiendo el modelo de sabio estoico, la verdad reside en el corazón del hombre justo. |
| Búsqueda de la perfección del ideal, y reconocimiento de las imperfecciones del ser humano | |

Elaboración propia a partir de La Fico Guzzo, M. L. (2009). El viaje heroico de Catón en la Farsalia: coincidencias y divergencias con el paradigma del Eneas Virgiliano

En otro trabajo de La Fico Guzzo (2009b), se contemplan las metáforas empleadas por Lucano, y se llega a la conclusión de que la paradoja no es utilizada de forma puntual o asilada, sino que constituye el núcleo fundamental de la estructura semántica de la Farsalia. Además, se han desarrollado como una forma de captar la realidad que ha sido intensamente utilizada en el arte y la literatura, por medio de este recurso el poeta intenta transmitir asombro, perplejidad, desorientación, indignación.. etc.. En relación con esto, Gómez, (2006) nos habla de Lucano narrando la batalla de *Farsalia*, por un lado sirviéndose de modelos épicos, y por otro, acomoda el relato de la batalla culminante de su poema al diseño de las grandes derrotas romanas, siguiendo principalmente el modelo de Livio, introduciendo, sin embargo, modificaciones significativas respecto al esquema básico elegido. Sin embargo, nunca antes, como en la *Farsalia*, la derrota y la cusa vencida habían constituido la perspectiva desde la que se narran los hechos (Quint, 2003)

La Farsalia se trata de un poema que recoge el malestar de la época, la lucha y conflicto por el poder. Pero para Raimondi (2007), esta lucha de poder “no se da entre naciones y no es, tampoco, un episodio del avance territorial de una forma imperial; tiene el carácter de una disputa intestina e inclusive familiar dentro del imperio de Augusto” (p.102). De hecho, continua afirmando el autor:

“la *Pharsalia* es ejemplar en su falta de ejemplaridad con respecto a los ideales asociados a los clásicos de la Antigüedad y que, básicamente, responden a la época del clasicismo augústeo: esos valores de equilibrio, moderación y, básicamente, *decorum* (...) en Lucano la épica ya no es ni puede ser el monumento de la conformación de un pueblo y la celebración de la gloria heroica; no hay pueblo sino desmembración en la *Pharsalia*, nada hay por celebrar en esa guerra fratricida, nada hay por aprender ni emular.” (Raimondi, 2007,110-111).

De ahí que Ahl (1993) considere que la Farsalia nace con la pretensión de representar un mundo desmembrado empleando para ello las metáforas en el género épico tradicional. Estas metáforas tienen la constante necesidad de redefinición de los conceptos culturales básicos sobre los que se cimentaba el mundo romano. El principal recurso para provocar este cuestionamiento es el empleo de la paradoja tanto a nivel lingüístico, político, mítico-religioso y moral; esta última se formula una nueva virtud de los hombres, una propuesta que requiere del enfrentamiento con los cánones

de comportamiento aceptados socialmente, lo cual conlleva a exclusión y sufrimientos extremos, ya que la virtud es conseguida a través de esfuerzos de tal magnitud que puede llegar al sacrificio de la vida misma.

2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE VIRTUD

El término latino *virtus*, *-ūtis* para referirnos a virtud, hace referencia a la capacidad de producir un efecto de algo o de alguien. No tiene cabida cualquier efecto en el concepto de virtud, pues se espera que éste resulte beneficioso. Cuando se afirma, por ejemplo, que un medicamento tiene la virtud de curar una dolencia, se está afirmando la bondad (beneficio) de esa cosa; o cuando se dice que alguien es un ramillete de virtudes, se refiere a sus cualidades o bondades. Así pues, en sentido coloquial virtud significa ‘poder’, ‘eficacia’ o ‘condición’ de una cosa o de una persona. También se asocia a virtud el hábito o manera de ser porque ya existe en la cosa o en la persona. O lo que es lo mismo, que la virtud de cada cosa o de cada persona es su propio bien, no tomado en sentido general, sino su bien particular e intransferible. Llevado de modo más específico a la vida humana, se entiende por virtud el poder, vigor o valor, la capacidad de obrar; también la integridad de ánimo o bondad de vida que puede ser asociada al modo correcto de proceder.

Por su parte, Vázquez Ramos (2009) analiza la actual problemática planteada por la epistemología de la virtud angloamericana, deudora de la filosofía analítica e innovadora por sus planteamiento acerca de virtud que trata de salir al paso del escepticismo imperante, relacionando la virtud definida como la *studiositas* al conocimiento y este a la búsqueda de la verdad. La definición de verdad más comúnmente aceptada en esta corriente, se vincula al paradigma de certeza, es decir, se entiende como “creencia verdadera justificada”. De modo que la verdad se alza como un bien del hombre porque supone alcanzar el fin de una potencia. Este concepto virtuoso de la verdad ha sido tratado por González-Ayesta (2006), enfatizando la consideración moral de la verdad, como aspecto esencial al hablar de cualquier estado o comportamiento del hombre, pues la dimensión moral condiciona su estar en el mundo.

El seseo de conocer, como dinamismo propio del ser humano, nunca será estudiado suficientemente. El potencial de crecimiento que supone para el hombre adherirse a la verdad, sobre su existencia, sobre su origen y destino, se presenta siempre enlazado con la autonomía humana, la capacidad para escoger cómo quiere vivir, qué es lo que quiere ser. Y esto Santo Tomás de Aquino lo realiza con sus obras, que quedan configuradas por la elección de su vida. Esta tendencia presente en el ser humano, el deseo de conocer, es regulada por la virtud de la *studiositas*, que Tomás de Aquino estudia en la *Summa Teología*. De hecho, apenas existen referencias en otros escritos suyos. Como plasmación última del dinamismo humano de conocimiento y amor, esta virtud sirve de cauce para una aproximación a la verdad del hombre, de su situación en el mundo.

De igual modo se revalorizaba el conocimiento y la sabiduría en Sócrates, quien considera el hombre virtuoso a aquel que se define como amigo del conocimiento y la razón, siendo esta a su vez fuente de felicidad. De este modo, tal y como expone Bravo (2016) Sócrates pretende diferenciar dos tipos de virtud: la *verdadera virtud* inseparable del conocimiento y de la felicidad, propia del filósofo que centra su vida al cultivo del alma acompañada del pensamiento, que es amigo de saber y rechaza toda fundamentación hedonística de los principios morales; y las *falsas virtudes*, propia del hombre común y corriente, aquel que centra su vida en los placeres del cuerpo. Esta

virtud de los otros calificada de popular o cívica se adquiere mediante la costumbre y el ejercicio, como resultado de una práctica sin filosofía ni inteligencia que tiene algo de ilógico, pues las fundan en principios negativos y que tergiversan los valores, y por lo tanto adolecen de una “triple fisura: (a) sus principios son puramente negativos; (b) sus procedimientos son claramente hedonistas; y (c) sus resultados son visiblemente deleznable” (Bravo, 2016).

Esta tendencia a idealizar las virtudes, estableciendo diferencias entre unos y otros, se encontraba marcada por la fuerte creencia de un ser supremo. Así pues, para autores como Platón y Aristóteles, la virtud requería de sabiduría de los conocimientos del mundo y profundo de sí mismo y de lo que nos demanda el bien supremo. Según Sócrates la mayoría de las personas utilizan el conocimiento que poseen como guía en su vida, pero reconoce también que no es condición *sine qua non* que dicha guía para tomar decisiones racionales tenga, en el repertorio epistemológico del agente, status de conocimiento (Bieda, 2011), aún cuando no esté absoluta y definitivamente justificada, aún cuando se trate de una creencia “no cimentada por el conocimiento” (Vlastos, 1995). Una cosa es el examen de las propias creencias y otra cosa es la toma de decisiones racionales con vistas al mejor curso de acción posible en virtud de las circunstancias presentes, circunstancias tanto materiales como psicológico-epistemológicas.

Sócrates identificaba la virtud con el conocimiento: no se puede hacer lo justo si no se lo conoce, pero también es imposible dejar de hacer lo justo una vez que se lo conoce. Según este intelectualismo moral, lo único que hace falta para hacer a las personas virtuosas es enseñarles en qué consiste la virtud verdadera. Además, Sócrates pensaba que toda persona tiene conocimiento pleno de la verdad última contenida dentro del alma y que solo necesitaba ser estimulada por reflejos conscientes para darse cuenta de ella. Sócrates exhorta a sus discípulos a la virtud porque ésta es el bien supremo para el ser humano, sin la cual no podemos ser felices. En definitiva, para Sócrates, no existe felicidad sin virtud; la virtud es la condición necesaria y suficiente para la felicidad. Por su parte, Kant (1975) hace referencia al télos en tanto bien supremo (*súmmum bonum*):

“En el supremo bien, para nosotros práctico, es decir, que nuestra voluntad ha de hacer real, son pensadas la virtud y la felicidad, como necesariamente enlazadas de tal modo que la una no puede ser admitida por una razón pura práctica, sin que la otra le pertenezca también.”

Para Kant, el bien supremo ya no es únicamente la felicidad, ya sea entendida como vida contemplativa (Aristóteles) o como gozo de Dios (San Agustín), sino la conjunción de moralidad y felicidad. Tejedor (2014) apunta que Kant no solo no elimina aquella vieja referencia al fin último o bien supremo, sino que además le vuelve a otorgar un lugar privilegiado en la reflexión ética, contradiciendo, desde el punto de vista del autor, las bases de su propia concepción deontológica de la ética. La caracterización de la virtud que puede encontrarse, por ejemplo, en Tocqueville (1969), pese a contener importantes diferencias respecto a las de Platón y Aristóteles, alberga también una dimensión cognitiva.

Sin embargo, para Domènech(1989) las dificultades para ver con claridad el fin supremo representan el mayor obstáculo que puede interponerse en el camino de los hombres hacia la actualización de su ser. Desde un punto de vista más disposicional, en el que en mayor o menor medida, concibe los actos, deseos y sentimientos virtuosos como que aquellos que se derivan de un carácter virtuoso (Hurca, 2006),

este punto de vista se ha encontrado en filósofos por ejemplo el más laureado de los filósofos romanos Cicerón (1975, 2002).

Si bien, en un principio la virtud ha estado asociada a los rasgos individuales moralmente deseables, éstos son definidos en parte por el modelo de sociedad y el momento histórico y las circunstancias que la determinan. Las virtudes como rasgos de identidad, perfilan el modo de ser deseable de un determinado momento histórico, ya que en parte orientan el modo de pensar, sentir y vivir la ciudadanía. Desde esta dimensión de las **virtudes cívicas**, Vázquez García (2010) recoge en su obra los efectos del asociacionismo sociopolítico en el compromiso cívico y democrático en España. Concretamente se propone estudiar si el asociacionismo contribuye a promover virtudes cívicas como la confianza, el interés por la política y la participación sociopolítica entre los ciudadanos que favorezcan una democracia de calidad, rompiendo de este modo con el “paraje inhóspito y deshabitado” (p. 17) de la actual esfera pública. Se admite de forma general los beneficios de la participación en los procesos de democratización. De hecho constituye a base de la misma. Sin embargo coincidimos con Vázquez García (2010) que las diferencias no pueden ser dicotómicas, participar – no participar, y por el contrario, reconocer que existen diferencias entre los distintos tipos de participación. De hecho, apoyándose en autores liberales evidencia como el liberalismo ha tratado de difundir valores tales como el respeto a la ley y la tolerancia que han contribuido a reconocer la valía de las asociaciones pero carecen de costes que permitan promover un verdadero cambio, por tanto la democracia se hace cada vez más representativa-simbólica, siendo necesario generar las virtudes cívicas esenciales para una democracia de mayor calidad.

Para Tena (2009), la virtud se define como la motivación casualmente eficiente para la acción públicamente orientada, y se sostiene que la extensión social de virtud cívica debe ser entendida como el establecimiento de un cuerpo de normas sociales públicamente orientadas. En este sentido, la virtud consiste en motivaciones, no en disposiciones o rasgos estables de carácter, ni en acciones. Se argumenta que la motivación públicamente orientada se encuentra dirigida hacia el bien de la sociedad, adoptando un enfoque liberal-igualitarista según el cual la justicia social o distribuida constituye el principal (aunque no el único) bien de la sociedad. Así pues, la motivación públicamente orientada se dirigirá principalmente hacia la promoción de la justicia de la sociedad en términos liberal-igualitarios. De modo particular, el tipo de motivaciones susceptibles de ser consideradas virtuosas puede ser tanto de naturaleza deontológica como consecuencialista.

De modo análogo al de la Grecia Clásica y también en el budismo, el conocimiento de sí mismo es una pieza clave para el logro de la bondad moral (Doménech, 1989), y es considerado el máximo exponente de la misma. En este sentido, las virtudes se caracterizan como disposiciones que envuelven las facultades de elección, juicio, deseos y acción (Benkler y Nissenbaum, 2006). Finalmente, Putnam (2000) argumenta que son el reconocimiento y la búsqueda constantes del bien público los que mejor caracterizan la virtud cívica.

Tras esta breve aproximación al concepto de virtud y reconocer los vaivenes en cuanto a los rasgos y componentes que la definen en función del momento histórico, propio del carácter finito de los seres humanos y de la dinamización de las sociedades, nos centramos a continuación en el concepto de virtud existente en la época romana, cualquier otra pretensión desbordaría los límites de este trabajo. Al respecto, Balmaceda (2007) nos muestra en su artículo como el concepto de virtud, ha sido presentada por algunos académicos como la existencia de una *virtus* romana original con el significado de “valentía”, hasta que más tarde, bajo las influencias de las

doctrinas griegas y especialmente el estoicismo, la *virtus* habría llegado a ser un concepto omnicomprensivo, especialmente relacionado con la moral (McDonnell M, 2003). La virtud como valentía nos ofrece las características propias de un hombre en Roma, en una sociedad latamente militarizada, donde la habilidad física y el coraje permanecieron como los elementos centrales de la masculinidad. Era el valor de sus soldados el que había ganado a Roma la reputación de nación invencible. Esta valentía no era una cualidad simplemente de los individuos, sino una cualidad necesaria para sostener el hogar y comunidad. La grandeza de Roma no debe entenderse en los términos en que la tradición pensó el Bien político, ni en los términos en que la tradición del humanismo cívico florentino la comprende. Tal como indica Hilb (2000), ni la virtud moral de sus personajes eminentes, ni la virtud cívica que identificaba al hombre bueno con el buen ciudadano pueden en sí mismas dar cuenta del esplendor de Roma.

Así pues, en el estudio realizado por McDonnell (2006) sobre la virtud en la masculinidad romana, ésta se asociaba a aspectos relacionados con la virilidad como el coraje, la fortuna, el buen guerrero y la sexualidad; a aspectos relacionados con la vida privada, centrada principalmente en la familia y la paternidad; así como aspectos relacionados con la ciudadanía y la moral. En base a estas virtudes, el honor, la fuerza, la heroicidad, y la honestidad con su familia y ciudad se alzan como valores esenciales de la época, y en base a ello se establece todo un modelo de socialización y pautas educativas que se transmitían tanto desde la familia como de la ciudad. Además del listado de rasgos que configuran la virtud de hombre romano, este trabajo evidencia que el concepto de virtud no estaba asociado, en esencia, a la moral, ya que el virtuoso ideal varonil romano se impugna en la religión, cultura y política de la última etapa de la República (McDonnell, 2006).

Otra evidencia del modelo de ciudadanía romana y de su fractura con lo moral fue plasmada en los poemas de Lucano, término anglosajón, Lucano, término castellano-hispano, con el que se conoce al autor por sus considerables obra compuesta, entre otros títulos, por *Iliaca*, *Saturnalia*, *Catachthonia* y *Silvas*; una tragedia, *Medea*; 14 libretos para un baile. Sin embargo, hasta nosotros ha llegado únicamente su epopeya en diez cantos sobre la guerra civil entre Julio César y Pompeyo, que lleva el título de *Farsalia*.

Comprender el concepto de virtud que se tenía en un pueblo en un momento dado de su historia, es una tarea cuanto menos difícil, y si todo esto se encuentra en un momento bastante alejado de nuestra realidad más aún, llegando incluso a parecer imposible. Para ello nada mejor que un ejemplo para la comprensión de la historia. Para acercarnos un poco más al pensamiento antiguo del concepto de virtud en el mundo romano, nada mejor que con las obras que nos dejó como legado Lucano. Aunque son múltiples las miradas con las que analizar estas obras, en esta ocasión nos aproximamos a ellas para conocer en primer lugar el modelo virtuoso de persona que representan los principales personajes, para posteriormente entrar en el discurso sobre el concepto de virtud.

3. LA VIDA VIRTUOSA DE LOS PERSONAJES DE LA FARSALIA

Son múltiples los autores que analizan el concepto de virtud plasmado en esta obra (Sklenář, 2003; La Fico Guzzo, 2009; Chaves, 2015). En este sentido, el concepto de virtud recogido por Lucano se caracteriza principalmente por el desorden, la paradoja, el desconcierto y la indeterminación desde la cual intenta plantear una teoría coherente de la incoherencia, examinando el caos de la terminología moral del momento. Más específicamente, en palabras de Sklenar (2003) el coraje tradicional

como modelo de virtud estoica de Catón se convierte en un gesto vacío y comienza el conflicto consigo mismo, en el que el lenguaje de la moralidad es finalmente aplastado bajo la carga de la contradicción y, junto con todos los otros valores y significados, arrastrados por la avalancha cósmica. Catón se resiste a consultar los oráculos, ya que la realidad exterior no le inspira confianza, y busca la verdad inspirada en el interior de cada hombre (La Fico Guzzo, 2009). Tal y como afirma Lucano en su obra “La verdad reside en el corazón del hombre justo” (*Phars.* 9, 564-565, 601-604).

Lucano no ha pretendido dar unidad a su obra mediante la elección de un personaje central, sino mediante el tema, por lo que no se puede hablar de un único tema en la *Farsalia*, sino de protagonistas y éstos son tres: Cesar, Pompeyo y Catón.

La narración de Lucano en la *Farsalia*, ofrece el espejo del enfrentamiento del mundo interior de dos hombres César y Pompeyo, determinados por su grado de soberbia, César no admite la existencia de un superior y Pompeyo la de un igual; aquí está, desde antes de que se inicien, establecido el destino final de sus hechos; los de Cesar son aprobados por los dioses; los de Pompeyo, por Catón; no hay duda, pues, de quién será el vencedor (Bonifaz y Gaos, 2004). Por ello, precisamente porque lo sabe, las simpatías de Lucano estarán, por compasión a veces, de parte de Pompeyo. Aquel de los dos que conquiste la victoria, se convertirá en amo único del mundo, sometiendo a todos a la servidumbre; así pues, el amor de la libertad obligará a estar de parte del vencido. Y Lucano ama la libertad.

El personaje de **César** se manifiesta con rasgos como el cruel, el infame, el precipite, es el rayo ingobernable y destructor. Ama la sangre vertida, el combate y la matanza. Valiente hasta lo ilimitado, arriesga la vida en combate como si nada le fuera. Todo le parece posible y lícito, se concede además, el amor del conocimiento, y de esa suerte consigue de Acocero los secretos de los cursos del Nilo. Creador de la servidumbre en Roma, enemigo natural de Lucano, quien por esa razón inclinará sus preferencias hacia la debilidad de su contrincante.

Pompeyo por el contrario está cimentado en la vanidad del recuerdo de su antigua gloria, amurallado por ella. Joven todavía, cuenta poco más de cincuenta años, encerrado en la falacia de la vanidad, es un personaje que se siente poderoso e invencible, capaz del señorío universal. Los años han vuelto a Pompeyo en débil de ánimo, llegando a ser perezoso y amante de la comodidad y el reposo. EL recuerdo de la gloria juvenil, que le conseguía cimientos y murallas, se le convierte en una carga aborrecible, asediado por el presente y odiando el futuro.

Catón, sustento y paradigma de las virtudes que engrandecieron a la antigua república: la sobriedad, el desinterés personal, el desprecio de las riquezas, la veracidad, el amor por la patria, el culto a la ley, el valor, la resistencia interior y exterior, el desprecio al dolor. Esas fueron sus virtudes, por lo menos son las que Lucano les atribuye. Constante enemigo de César, también en ocasiones se opuso a Pompeyo.

Con estos tres personajes nos encontramos con tres tipos de héroes diferentes, todos ellos romanos. César es el héroe que más se aproxima al modelo homérico de Aquiles: un hombre confiado en sus fuerzas, invencible en la guerra, el responsable de un cambio decisivo en la historia de Roma. Después está Catón, una creación nueva en la épica, sin precedente en Grecia pero con algunos rasgos en común; tiene confianza, pero más en su virtud que en su poder físico o político. Y por último Pompeyo, moldeado según el héroe trágico que se desarrolla después de Homero, como el Jasón de Apolonio o el Eneas de Virgilio, pero carece de toda confianza en sí mismo.

Aunque los adversarios militares son César y Pompeyo, César y Catón son los personajes opuestos, contruidos de forma unidimensional, símbolo o encarnación el uno del supremo mal y el otro del supremo bien. Entre ambos polos se mueve Pompeyo, la encarnación de la condición humana común y su dimensión limitada. En el orden bélico la relación de oposición principal es la establecida entre César y Pompeyo, los generales de los bandos enfrentados; solo tras la muerte de Magno adquirirá relevancia Catón como general del ejército republicano. Se produce así una oposición de valores abstractos, el de la libertad (Pompeyo y Catón) y el de la tiranía (César).

En la *Farsalia* los personajes no son sumisos a las debilidades, sino que responden manifestando su quejas, se resuelven contra la deidad y contra el destino, (López, 2004). En la época Romana la grandeza del ser humano se manifestaba sobre todo cuando el destino deja de ser invencible, cuando el personaje es un valiente y enfrenta al destino con honor, como Catón y sus soldados. Sin embargo, Lucano construye la figura de Pompeyo en su épica resultando mucho menos monolítica que las de César y Catón, pero a su vez despliega rasgos y contradicciones que la convierten en un figura compleja y polifacética que funciona como el fiel de una balanza, oscilando entre estos dos personajes, densos y titánicos ya mencionados (Vizzotti, 2017) .

Catón tal como lo manifiesta Conde (2012) en su trabajo, describe como un filósofo estoico y uno de los más activos defensores de la república, resaltando sus altos valores morales tradicionales: integridad, inflexibilidad, incorruptibilidad, humanidad y entereza. Estas virtudes también suponían algunos defectos como el exceso de rigidez, terquedad, severidad etc. Por su parte Martínez (2017), lo describe como el modelo de estadista, es decir, tratar de resaltar la virtud más obvia del romano, su constancia, y convertirla en atributo político al mismo nivel de la prudencia. Por su parte Jean Chokier, en la estela de *De officiis* de Cicerón, en la cual se hace constancia de la virtud política ilustrándose en personalidades de Sócrates, Mucio Scévola, Helvidio Prisco, y por supuesto, Catón como personas virtuosas del hacer político. Todo esto se haya relacionado con la idea de presentar perfiles de varones constantes en su actuación pública, pero de escaso éxito, medido claro en una escala de poder.

En el trabajo de La Fico Guzzo (2009), relata el viaje de Catón definiendo a éste mas que como un guerrero como un político, un ciudadano amante de la legalidad republicana como forma de organización civilizada que identifica al pueblo romano y que constituye su valioso legado para el mundo, finalmente la guerra a la que se ve enfrentado no tiene para él justificación moral y les asigna a los dioses la culpa por arrastrarlo hacia la guerra civil y por hacerlo a él también culpable.

Catón es un amante de la legalidad no un político, pero frente a la guerra en la que se ve envuelto no puede permanecer apartado frente a los conflictos y la desgracia que sufre su ciudad, debe asumir su responsabilidad una tarea que le desagrada y a la que lo empujan los hados. Le asigna a los dioses la culpa por arrastrarlo a la guerra y por hacerlo culpable a él también.

Para Lucano la justificación imperial acerca de la moralidad es la dolorosa certeza del siglo I d. C. Mascara de la legalidad republicana. **Virgilio y Eneas** son la interpretación histórica a la que ambos según Catón están engañados por la “ilusión de libertad”. Las advertencias de Virgilio se transforman en Lucano en denuncias sobre un orden corrupto en la república de Roma, siendo no aceptadas para el poeta. Catón refleja el paradigma moral de la *Farsalia*, el héroe que encarna el ideal moral en la epopeya de Lucano. Lucano, manifiesta la desesperanza y no confía en que se pueda recuperar el orden social y político de la república, que según él era la expresión de los ideales de libertad, legalidad y virtud. Sabiendo que persigue una causa perdida, Catón antes de

renunciar a la pureza de sus ideales prefiere ser fiel, aunque su actitud signifique caminar hacia el fracaso externo y la muerte. Convirtiéndose en un héroe y a la misma vez en un mártir Catón, emerge con ímpetu en un mundo de tiranía de los emperadores julio-claudios, en que se destaca la corrupción, locura y crueldad abriéndose paso a un abismo entre la realidad de la opresión y esperanzada posibilidad de liberación. Catón a pesar de su virtud y de la identificación que le da Lucano de Dios, no deja de ser humano, Vizzotti, (2012). Recordemos que el mismo Lucano, para representar la catástrofe suicida que implica la guerra civil describe literalmente a Roma como un cuerpo desgarrado, (Sverdloff, 2013).

Los personajes femeninos merecen una mención aparte, entre los que destacan el mundo de lo misterioso, mágico u oracular: la sacerdotisa de Apolo, Femónoe, que vaticina el futuro a Apio; la romana en trance que anuncia las desgracias venideras y la maga Ericto. De igual modo que se forja un modelo virtuoso de masculinidad romana, la mujer romana era representada por dos heroínas en la obra de Lucano: Marcia y Cornelia. Rígidamente estoica es el alma de Marcia: sigue fielmente el ritmo de vida que la doctrina le impone, su voluntad no es más que un silencioso asentamiento de la de su marido, obligándose al sacrificio y renuncia de todo cuanto ha sido gloria, comodidad, orgullo de la existencia, (Fuentes, 2002). Marcia tras haber sido cedida por Catón a Quinto Hortensio para que pueda tener hijos, después de la muerte de él, vuelva a esposarla. Por su parte, Cornelia esposa de Pompeyo, representa la figura de la pasión y la belleza en su poesía. Lucano hace un profundo y certero retrato psicológico de Cornelia, poseída por la pasión amorosa, no ve en Pompeyo otra cosa que el complemento de sus deseos y sus necesidades de complacencia.

El oficio de la mujer en la época romana es la maternidad, cuanto más numerosa prole dé al estado, más benemérita será a los ojos del estado, en esta definición de la mujer romana hay que resaltar que el hombre no debe sentir hacia ella ninguna clase de celo ni pretender su exclusiva posesión.

Finalmente respecto a la imagen de lo divino, Lucano presenta una doble perspectiva, por un lado si el dios lo habrá dispuesto todo de acuerdo con la ley del destino, de acuerdo con un orden inamovible, o por otro lado, las cosas se desenvuelven aconteciendo en desorden, sin más guía que los imprevisibles impulsos del azar. Son dos maneras opuestas de la sucesión temporal. Por una parte, la divina determinación intocable, en la que las cosas son así porque no pueden ser de distinto modo y la otra, el azar que pretende el poder de alterarlo todo.

Lucano, historiador, está frente a los acontecimientos que definieron la vida de Roma a partir del principio de la guerra entre César y Pompeyo. Lucano se percata de que la voluntad humana constitutiva del azar, no es general, pero se concentra en especiales individuos que, por sus condiciones personales, son capaces en sí la libertad de muchos, dirigiéndola hacia sus propios fines; en el caso de que no existiera la determinación divina, en ausencia del destino, ellos serían lo hacedores de la historia. Lucano mira la vida de Roma en el tiempo que ha escogido como ámbito de su poema, y buscando los núcleos de concentración de las libres voluntades, los personajes de su poema: César, por una parte; frente a él, sus opositores: Pompeyo, Catón, Marco Bruto; junto a estos dos mujeres: Marcia y Cornelia.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

No cabe duda que hablar de virtud implica hacer referencia a un concepto asociado a la condición humano y por lo tanto a su moralidad. Sin embargo, la forma de vivir una

vida virtuosa no es algo estático que venga predeterminado genéticamente en los seres humanos, sino que es algo cultural que se adquiere en la interacción con los otros y con el entorno. De ahí, que las virtudes han de ser contextualizadas en una época y momento concreto. La aproximación a las virtudes de un determinado momento histórico suele realizarse generalmente a través del legado que nos dejaron. En este caso la obra de la Farsalia de Lucano nos permite una aproximación a las virtudes del hombre, de la mujer y de lo divino en la época de la decadencia romana, tal y como se ha plasmado en este trabajo.

REFERENCIAS

- Ahl, F. (1993). Form empowered: Lucan's Pharsalia. En A. Boyle, Form empowered: Lucan's Pharsalia (págs. 125-126). London and New York: Roman Epic.
- Balmaceda, C. (2007). Virtus Romana en el siglo I a C (Vol. 1). Gerión.
- Balmaceda, C. E. (2007). Virtus Romana en el siglo I aC. *Gerión*, 25(1), 285.
- Benkler, Y., Nissenbaum H. (2006). The commons-based peer production and virtue. *The journal of political philosophy*, 14, 4, 394-419.
- Bieda, E. (2011). Creer o saber, esa no es la cuestión: Opinión y Conocimiento en el Protágoras de Platón. *Circe de clásicos y modernos*, 15(1), 1-15.
- Boatwright, M. (1989). The Style of the "Laudes Neronis" Chapter 4.1 of Seneca's Apocolocyntosis (Vol. 62). *The Classical Bulletin*.
- Bonifaz R. y Gaos A. Lucano Farsalia de la Guerra Civil. Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinación de Humanidades Programa Editorial.
- Bravo, F. (2016). Virtudes falsas y placeres falsos en el Fedón de Platón. *Revista Hypnos*, (37), 173-182.
- Carney, F. (1973). The Virtue Obligation Controversy. *Journal of Religious Ethics*, 5-19.
- Chaves, F. V. (2015) Marcia y Cornelia en el poema de Lucano. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 4(2), 25-30.
- Cicerón. (1975). Tratado de los deberes. Madrid: Edición preparada por José Santa Cruz Teijeiro. editorial Nacional.
- Cicerón. (2002). De los fins de los bienes y de los males I-II (Versión de Julio Pmentel). México: Universidad Autónoma de México.
- Conde, M. (2012). César y los personajes de Catón, un republicano contra César, de Fernando Savater. *Historia y Literatura. Revista de Literatura*, LXXIV (148), 589-606.
- Domènech. (1989). De la ética a la política. De la razón inerte. Barcelona: Crítica.
- Fuentes, M. (2002). Lo personajes de El Pompeyo de mesa a la luz de la Farsalia de Lucano. *Scriptura* (17), 319-333.
- Gómez, J. (2006). La narración de la batalla de Farsalia como derrota en Lucano. *Emerita*, 74 (2), 259-288.
- Gómez, J. B. (2006). La narración de la batalla de Farsalia como derrota en Lucano. *Emerita*, 74(2), 259-288.
- Hilb, C. (2000). Maquiavelo, la república y la 'virtù'. *Várnagy, Tomás Fortuna y Virtud en la República Democrática: ensayos sobre Maquiavelo, Buenos Aires, Gráficas y Servicios*.

- Hilb, C. (2000). Maquiavelo, la república y la "virtud". Várnagy, Tmás Fortuna y Virtud en la República Democrática. Buenos Aires: Gráficas y Servicios.
- Hurca, T. (2006). Virtuous act. virtuous dispositions (Vol. 66). Análisis.
- Kant, I. (1975). Crítica de la razón práctica. Madrid: España-Calpe.
- La Fico Guzzo, M. (2009). El recurso de la paradoja en la Farsalia de Lucano. FaHCE (14), 101-116.
- La Fico Guzzo, M. L. (2009). El viaje heroico de Catón en la Farsalia: coincidencias y divergencias con el paradigma del Eneas Virgiliano. In *III Jornadas de Estudios Clásicos y Medievales (La Plata, 2007)*.
- López, B. (2004). El pensamiento antiguo y la magia en el mundo romano: el ritual de necromancia en la Farsalia de Lucano. *Eúphoros* (7), 63-90.
- López, B. R. (2004). El pensamiento antiguo y la magia en el mundo romano: el ritual de necromancia en la Farsalia de Lucano. *Eúphoros*, 7, 63-90.
- Lucano, M. A. (2004). *Farsalia de la guerra civil*. Unam.
- Manzano Ventura, M. (2006). El elogio de Nerón (Fars. 1.33-66): una obligad convección literaria en tiempos del imperio. *Myrtia*, 21, 123-146.
- Matínez, A. (2017). Heroísmo y fracaso en las muertes de Catón. Lecturas éticas y políticas de un ideal nobiliario de los siglos XVI al XVIII. *Atalanta: revista de la letras barrocas*, 5 (2), 19-56.
- McDonnell, M. (2003). "Roman Men and Greek Virtue! En R. Rosen, & I. Sluiter, Andreia: Manliness and Courage in Classical Antiquity (págs. 235-262). Leiden.
- Putnam, R. (2000). Per a fer que la democràcia funcioni. La importància del capital social. Barcelona: Proa.
- Quint, D. (1993). Epic and empire. Politics and generic form from Virgil to Milton. Princeton.
- Raimondi, S. (2007). La guerra en la Argentina de los setenta según Marco Anneo Lucano (sobre César en Dyrrachium de Aldo Oliva). *Cuadernos LIRICO. Revista de la red interuniversitaria de estudios sobre las literaturas rioplatenses contemporáneas en Francia*, (3), 101-114.
- Sklenář, R. (2003). *The Taste for Nothingness: A Study of Virtus and Related Themes in Lucan's Bellum Civile*. University of Michigan Press.
- Sverdloff, M. (2013). Aproximaciones de la latinidad decadente en el siglo XIX: el caso de à rebours de JK Huysmans. *Fortunatae: Revista canaria de Filología, Cultura y Humanidades Clásicas* (24), 141-154.
- Tejedor C. (2014). La teología moral de Kant: sobre virtud y felicidad. *Facórum*, 81-87.
- Tena, J. (2009). Una propuesta de definción del concepto de virtud cívica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 128 (1), 89-121.
- Tocqueville, A. (1969). La democracia en America, Madrid: Alianza
- Vázquez García, R. (2010) *Compromiso cívico y democracia. Los efectos democráticos del asociacionismo sociopolítico en España*. Sevilla, Centro de Estudios Andaluces.
- Vazquez Ramos, D. "La virtud de la studiositas y el conocimiento. Un studio desde Santo Tomás de Aquino". Moros Claramunt, Enrique. Universidad de Navarra, Pamplona, 2009.

- Vizzotti, M. (2017). La figura de Ponpeyo Megno en Pharsalia. *Menschliches, Allzumenschliches*, 1-5.
- Vizzotti, M. M. (2012). De Horacio a Lucano: Operatividad poética de la figura del Expiator en la configuración de Catón de Utica. *Auster*, (17), 61-77.
- Vlastos, G. (1995). *Socrates: Ironist and Moral Philosopher*, Cambriedge, Cambriedge University Press.
- Von Albrecht, M., *Roman Epic. An interpretative introduction*, Leiden, 1999.

EDUCACIÓN NUTRICIONAL: EFECTO DE LA ALIMENTACIÓN EN LA SALUD Y EL RENDIMIENTO DEPORTIVO DE LOS JÓVENES

Lacalle, A. * / Camacho, P. * / Caraballo, I.*

* Centro Universitario San Isidoro, Sevilla

anlabra1997@gmail.com / pcamacho@centrosanisidoro.es / icaraballo@centrosanisidoro.es

RESUMEN

En el presente estudio se ha llevado a cabo una revisión sobre la influencia de la nutrición en la salud y el rendimiento deportivo. Se analizan los diferentes nutrientes necesarios en la alimentación del deportista, con objeto de optimizar la rentabilidad en su deporte. También se explican los trastornos alimentarios, especialmente la anorexia atlética, que es un TCA-NE (trastorno del comportamiento alimentario no especificado), indicando los síntomas que esta enfermedad presenta y el daño que puede originar en el sistema fisiológico del deportista, además de la prevención y el tratamiento de dicha enfermedad. Analizaremos si la ingesta de carne es relevante para el rendimiento deportivo, o si una dieta vegetariana degradada o ejerce un efecto negativo sobre el rendimiento de un deportista de élite.

PALABRAS CLAVES: nutrición – deporte – rendimiento – salud – vegetariano

ABSTRACT

In the present article a review about the influence of nutrition on sports performance is carried out. We analyze different nutrients that are necessary in the diet of sportsmen and sportswomen, in order to increase their performance. Also, we discuss some eating disorders, especially athletic anorexia, that is an eating disorder not quite often specified. We talk about the symptoms of this disease, and the damage that it could cause in sports physiology systems. Moreover, we talk about the prevention and the treatment of this disease. We will analyse whether eating meat is relevant in sports performance, or if a vegan diet worsens or exerts a negative effect on the elite athletes' performance.

KEY WORDS: nutrition – sport - performance – health – vegetarian

INTRODUCCIÓN

La nutrición en el deporte es fundamental para conseguir un mayor rendimiento en el deportista, ya que la comida es nuestro mayor combustible, transformándolo en energía y posibilitando con ello la ejecución de los movimientos en el deporte. En el caso de que existan déficits de algún macronutriente o micronutriente, se verá alterado el organismo de tal manera que producirá un efecto negativo sobre el rendimiento del deportista. En el presente artículo hablaremos sobre las necesidades nutricionales básicas que deberá adquirir un deportista para conseguir un rendimiento adecuado en su modalidad deportiva. También definiremos qué es un trastorno alimentario en los deportistas (en España hay una incidencia de un 23% de deportistas jóvenes con trastornos alimentarios) y el perjuicio que puede provocar en la salud, ya que puede provocar incluso la muerte, así como la detección de dichos trastornos y su prevención. Finalmente, realizaremos una revisión sobre las dietas vegetarianas y la reducción o eliminación de la carne en nuestra nutrición, ya que existen actualmente bastantes detractores de la industria alimentaria, sobre todo la cárnica.

INGESTA ALIMENTARIA ADECUADA

La ingesta energética adecuada para el deportista es la que mantiene un peso corporal que favorezca el óptimo rendimiento y maximice los efectos del entrenamiento (González-Gross, Gutiérrez, Mesa, Ruiz-Ruiz, y Castillo, 2001:1). Con frecuencia solemos encontrarnos en mujeres deportistas que no cubren estas necesidades energéticas, en especial por los hidratos de carbono, provocando con ello la pérdida de masa magra y deficiencias de diferentes micronutrientes.

Según Martínez, Urdampilleta y Mielgo (2013), para conocer el gasto total de energía diaria de un deportista habría que tener en cuenta su composición corporal (masa corporal, cantidad de masa muscular, cantidad ósea y otros tejidos), el crecimiento (desarrollo muscular), la tasa metabólica basal (genética y hormonas, edad, sexo, peso y talla), el ejercicio y la actividad física voluntaria (tipo de ejercicio, intensidad de ejercicio y duración del ejercicio), la actividad física espontánea (genética y activación hormonal) y por último, el efecto térmico de los alimentos (cantidad de alimento y macronutrientes). Partiendo de la base de que todos estos componentes varían de un individuo a otro, distinguiríamos las diferentes necesidades energéticas entre los deportistas, teniendo en cuenta el rol deportivo dentro de su modalidad, así como el período de la temporada en la que se encuentran.

Por ejemplo, un sujeto que practique un deporte orientado hacia la capacidad aeróbica, tendrá una mayor eficiencia metabólica, es decir, en conseguir la energía mediante las grasas, y por tanto en la reducción del gasto calórico. En cambio, un deportista que practique un deporte orientado hacia el desarrollo de la fuerza, tendrá más masa magra, y por tanto necesitará posiblemente un mayor aporte de energía que un corredor, debido a su mayor gasto energético tanto en reposo como durante la actividad deportiva.

En cuanto a las necesidades de los macronutrientes, según Martínez, Urdampilleta y Mielgo (2013), nos encontraríamos la siguiente clasificación:

-Hidratos de Carbono (HC): Según los estudios de (Burke, Hawley, Wong, y Jeukendrup, 2011; Urdampilleta et al., 2011), los deportistas deben consumir un alto contenido de carbohidratos en su dieta (alrededor de un 55-65% de la ingesta calórica total). Esto es debido a que la mayoría de los deportes se realizan a una intensidad de un 60-70% del VO_2max , exceptuando los deportes de fondo, que estos se producen a una intensidad de 60-65% del VO_2max , con lo cual la principal fuente obtención de energía es la lipólisis (aunque en diferentes momentos de la etapa pueden obtener energía de los carbohidratos). La necesidad básica de Hidratos de Carbono para una persona normal es de unos 5-7 g de HC/ kg peso corporal/ día y para un deportista en fase competitiva puede aumentar hasta los 9-11 g de HC/ kg peso corporal/ día. Esto se debe a que la regeneración del glucógeno muscular y hepático es uno de los objetivos prioritarios de recuperación entre sesiones de entrenamiento y la competición deportiva.

-Proteínas: Este macronutriente es el que más atención recibe por la gran mayoría de nutricionistas deportivos, debido a que se han realizado diferentes estudios no sólo para analizar si la dosis de proteína en deportista es necesaria aumentarla, sino también para analizar si los aminoácidos aumentan el rendimiento. Como norma general, las proteínas son el último macronutriente que se utiliza para la obtención de energía durante la actividad física, debido a que los Hidratos de Carbono y las grasas son las encargadas de esta función. Sin embargo, en los deportes de fondo, cuando los depósitos de glucógeno están vacíos y tu grasa corporal no es biodisponible, se produce la proteólisis para obtener energía, mediante la vía intramuscular (aminoácidos ramificados) o indirectamente mediante la formación de glucógeno a través del ciclo glucosa-alanina (utilizando los aminoácidos glucogénicos). Con lo cual, podemos deducir que es de vital importancia hallar el aporte de proteínas que debe ingerir un deportista en su dieta ya que si existe un déficit de este se produce una disminución de la capacidad de generar una máxima potencia muscular.

| Grupo de colectivo | Cantidad de proteína necesaria (g/kg peso/día) |
|-------------------------------|--|
| Recreativo | 0.8-1 |
| Físicamente activos | 1.0-1.4 |
| Entrenamiento de fuerza. | 1.2-1.4 |
| mantenimiento | |
| Entrenamiento de fuerza | 1.6-1.8 |
| Entrenamientos de resistencia | 1.2-1.4 |
| Adolescentes | 1.5-2 |
| Mujeres | 15% por debajo de lo requerido en los deportistas varones |
| Ganancia de masa muscular | 1.7-1.8 + Ingesta calórica positiva (400-500 kcal/ día. para ganar 0.5 kg de musculo/semana) |

Tabla 1. Adaptada de Urdampilleta A. 2012 (A. Urdampilleta et al., 2012).

-Lípidos: Estos macronutrientes son indispensables para la dieta, aparte de proporcionar energía, proporciona elementos esenciales como las vitaminas A, D, K Y E. Se debe consumir entre un 20-35% sobre la ingesta calórica total. Fraccionando este porcentaje en: 7-10% para las grasas saturadas, un 10% para las poliinsaturadas y más de un 10-15% para las grasas monoinsaturadas.

En cuanto a las necesidades de micronutrientes, según Martínez, Urdampilleta y Mielgo (2013), las vitaminas y minerales son importantes para las diferentes rutas metabólicas. Al ser tan importantes, durante el entrenamiento sufrimos una pérdida de estos. Los deportistas que tienen un mayor riesgo de tener un déficit de estos micronutrientes son aquellos que ingieren menos calorías para reducir su ingesta de energía o los que realizan estrictas dietas para perder peso e incluso los que consumen dietas con mucha cantidad de HC. En este caso, estos deportistas deberían suplementar su dieta con multivitamínicos y minerales. A continuación, mostramos una tabla con la cantidad básica de micronutrientes que debe tener un deportista.

| | H IDR | M IDR | ILs | Consideraciones para AF |
|-------------------------------|----------|----------|-----|--|
| VITAMINAS LIPOSOLUBLES | | | | Pueden ser almacenadas en el tejido adiposo. Durante el periodo competitivo se puede permitir una disminución de su ingesta. |
| Vit A (µg) | 1000 | 800 | | |
| Vit E (mg) | 12 | 12 | | Investigación insuficiente. Existe evidencia de su utilidad cuando aumenta el daño oxidativo provocado por el ejercicio. |
| Vit D (µg) | 5 | 5 | | |
| Vit K (µg) | 120 | 120 | | |

| VITAMINAS HIDROSOLUBLES | | | | No son almacenadas por el organismo. Deben consumirse diariamente. |
|-------------------------|----------|---------|------|--|
| Vit C (mg) | 60 | 60 | | Efecto no demostrado. De interés como factor favorecedor de la absorción del hierro. |
| Tiamina (mg) | 1.2 | 0.9 | | Efecto no demostrado. Se puede requerir de manera adicional en ciertos deportes. |
| Riboflavina (mg) | 1.8 | 1.3-1.4 | | |
| Niacina (mg) | 19-20 | 14-15 | | |
| Folato (µg) | 400 | 400 | | |
| Vit B6 (mg) | 1.8-2.1 | 1.6-1.7 | | Pequeños efectos. |
| Vit B12 (µg) | 2 | 2 | | |
| Vit B9 | 30 | 30 | | |
| Biotina (µg) | | | | |
| Vit B5 (mg) | 5 | 5 | | |
| Colina (mg) | 550 | 550 | | Posibles efectos. La actividad vigorosa reduce su concentración en plasma y suplementarla puede prevenir esta reducción y mejorar moderadamente el rendimiento. |
| MINERALES | | | | Destacan su utilidad en el deporte: hierro, zinc, calcio, sodio. |
| Fosforo (mg) | 700-1200 | 4000 | | |
| Hierro (mg) | 10-15 | 1845 | | Requerimientos incrementados un 30-70% por encima de las IDR, especialmente en mujeres deportistas en la fase de menstruación. |
| Magnesio (mg) | 350-400 | 330 | 350 | Efecto no demostrado en corredores de maratón. |
| Zinc (mg) | 11 | 8 | | 40 |
| Cobre (µg) | 900 | 900 | | 10000 |
| Selenio (µg) | 50-70 | 50-55 | | 400 |
| Iodo (µg) | 140-145 | 110-115 | | 1100 |
| Molibdeno (µg) | 45 | 45 | 2 | |
| Calcio (mg) | 800-1000 | | 2500 | Evidencia insuficiente. De interés por un posible déficit en la ingesta de los deportistas. Principal antagonista del hierro. |
| Flúor (mg) | 4 | 3 | 10 | |
| Cromo (µg) | 35 | 25 | | |
| Manganeso (mg) | 2.3 | 1.8 | | |
| Sodio (g) | 1.5 | 1.5 | | Durante la actividad física es importante tomarla en las bebidas isotónicas en cantidades de 0,5-0,7 g/L. Post-ejercicio tomar entre 0,7-1 g/L, siendo bebidas ligeramente hipertónicas. |
| Potasio (g) | 3500 | | | |
| Cloro (g) | 2.3 | 2.3 | | |

Tabla 2. Adaptada de Whiting SJ, 2006 (Whiting y Barabash, 2006). Cuervo M, 2009 (Cuervo et al., 2009).

Por último, y no menos importante, se encuentran las necesidades hídricas y de electrolitos, que según Martínez, Urdampilleta y Mielgo (2013), una buena hidratación es fundamental para la optimización del rendimiento deportivo, con lo cual, la importancia de líquidos (agua y bebidas isotónicas) ayudan a la homeostasis de nuestro organismo al realizar actividad física, ya que perdemos agua y electrolitos mediante la sudoración, esencial ésta para la termorregulación de nuestro propio cuerpo. La dosis recomendable para un adulto sedentario es de 2 litros al día.

TRASTORNOS ALIMENTARIOS DEL DEPORTISTA

Una vez que ya conocemos las cantidades básicas y recomendables para un deportista, procederemos a introducir los trastornos alimentarios en el deporte.

Según Márquez (2008), “Los trastornos de la conducta alimentaria hacen referencia al conjunto de actitudes, comportamientos y estrategias asociados con una preocupación permanente por el peso y la imagen corporal. Su gravedad queda representada en los elevados índices de morbilidad, la cronificación del trastorno y la proliferación de casos subclínicos, especialmente entre adolescentes. Tienden a aparecer como consecuencia de la mezcla de factores individuales, socioculturales, familiares y biológicos. El resultado es que pueden amenazar al bienestar físico y psicológico del sujeto e incluso llevar a algunas personas a enfermar o a la muerte.” También esta autora diferencia los Trastornos del Comportamiento Alimentario No Especificados (TCA-NE), que suelen afectar a mujeres jóvenes.

Estos trastornos, suelen incidir en la población de sexo femenino joven en un ratio de edad de 12-18 años, aunque también puede producirse en el género masculino, también en las personas que realizan actividades relacionadas con el cuerpo y que requieren de una imagen esbelta y de delgadez (Márquez, 2008) Se le denomina anorexia atlética que se utiliza para referirse al conjunto de comportamientos alimentarios de deportistas cuya autoestima es baja y tienen una propia imagen corporal distorsionada creyendo tener un exceso de peso. Esto hace que utilicen estrategias tales como vomitar, ayunar o utilizar productos tales como laxantes y diuréticos. Aun así, esta anorexia no está considerada un trastorno específico sino que se incluye en los TCA-NE.

La gran mayoría de deportistas que quieren perder peso de forma rápida, suelen ser bajo la supervisión de alguna persona, ya que su pérdida de peso se debe a dietas milagrosas, consejos de amigas, revistas, etc. Con lo cual debe ser fundamental que haya una persona controlando esa dieta que va a llevar la deportista y realizar una guía nutricional ya que el aporte calórico que estas deportistas pretenden tener, al existir una alta demanda física del deporte sobre su cuerpo, pueden provocar grandes problemas de salud al ser edades adolescentes que están en un proceso de maduración.

Estos problemas que podemos llegar a observar tras grandes pérdidas de peso pueden llegar a aparecer irregularidades del ciclo menstrual (oligomenorrea) e incluso la desaparición de esta durante un período de tiempo y también presentan síntomas de osteoporosis. Estos problemas son denominados por ACSM como la tríada de la atleta femenina.

Para poder tratar estos trastornos, es necesario que se conciencie e informe a el cuerpo técnico del deportista (entrenador, preparador físico...), e incluso a sus familiares, con objeto de identificar de la manera más rápida posible dichos trastornos. En caso de que se detecte el trastorno, sería necesario realizar una terapia mediante un equipo multidisciplinar (médico, psicólogo, nutricionista, etc.), abordando con ello esta problemática desde todos los ámbitos posibles.

En el caso de la prevención de estos trastornos, habrá que formar al deportista en una edad temprana sobre la realidad de la nutrición y erradicar los falsos mitos que hay sobre ella. También es muy importante que cuando un deportista compite de manera regular, este lleve un seguimiento sobre su nutrición para aclararle su composición corporal e informarle de cuál es su peso ideal para rendir al máximo nivel en su deporte, e incluso evaluaciones psicológicas.

Tras analizar los trastornos y los déficits alimentarios que pueden existir en un deportista, profundizaremos un poco sobre las dietas vegetarianas y su influencia en el rendimiento del deporte.

Previamente definiremos qué es un omnívoro, que según la RAE “Dicho de un animal: Que se alimenta de toda clase de sustancias orgánicas”, un lacto ovo-vegetariano según Forbes (2002) es una persona que se alimenta prioritariamente con comidas de origen vegetal y cómo único producto animal, lácteos, derivados y huevos. Y un vegetariano según la RAE es una persona que practica el vegetarianismo, es decir, su base alimentaria es de origen vegetal.

Según este mismo autor, las dietas vegetarianas pueden llegar a proporcionar todos los nutrientes necesarios para la vida, exceptuando el hierro y el zinc. También afirma que no existe una diferencia significativa entre una mujer lacto ovo-vegetariana y una mujer omnívora. Sí que existe evidencia científica sobre la dieta vegetariana y las carreras de larga duración. Con lo cual, Forbes (2001) investigó sobre la influencia de la dieta lacto ovo-vegetariana y su influencia en el rendimiento en deportes de fuerza.

En cuanto a la composición corporal, podemos observar grandes diferencias entre un omnívoro y un deportista lacto ovo-vegetariano ya que al ingerir mayores cantidades de carne, obtienen un mayor porcentaje de proteínas, con lo cual adquiere una mayor masa muscular e hipertrofia. También podemos observar una mayor diferencia en relación a la concentración de creatina muscular, esto quiere decir que los omnívoros tienen mayor resistencia a ejercicios de alta intensidad, ya que la creatina convertida en fosfato de creatina es la fuente de energía para este tipo de ejercicios.

También Forbes (2002), tras revisar varios estudios que comparaban a jóvenes vegetarianos y no vegetarianos, concluyó que no existía una diferencia significativa en relación al peso y los pliegues de los brazos. La única diferencia que existía era en relación a la altura. También observaron la capacidad física de estos sujetos, los cuales, los vegetarianos tenían una mayor recuperación de la frecuencia cardíaca, pero, un peor rendimiento en cuanto a trabajos de fuerza como flexiones y abdominales.

Entonces, surge la cuestión de si realmente es necesaria la carne para los deportes de fuerza. Según Forbes (2002), existían desventajas y ventajas en cuanto a los vegetarianos en la modalidad deportiva de escalada. Como principal desventaja analiza que el exceso de HC en los vegetarianos debido a que podría causar dificultades a estos deportistas con sensibilidad a la regulación de la insulina en sangre y como ventaja, cuando se incrementa la altura, necesitamos oxígeno y este se puede hallar en los HC en ventaja a los omnívoros. Igualmente, en cuanto a deportes de fuerza-potencia se hallan muchas evidencias en cuanto a la participación de la testosterona, y en los vegetarianos existe un mayor déficit debido a la poca ingesta de grasas saturadas que nos da la carne, con lo cual existe una reducción de la fuerza.

Finalmente, podemos observar que las dietas vegetarianas no tienen influencia sobre el rendimiento en deportes de fuerza, pero sí en cambio sobre la salud y los deportes de resistencia. Ciertamente, se están realizando ahora bastantes estudios sobre si realmente la carne es necesaria o no para nuestra dieta, con lo cual, no podemos concluir si verdaderamente necesitamos la carne en nuestra dieta, ya que hasta ahora se ha demostrado que sí es necesaria para el rendimiento pero no para la supervivencia del Homo Sapiens.

CONCLUSIÓN

Hemos analizado los trastornos alimentarios que existen en distintas modalidades deportivas en sujetos con edad adolescente, los síntomas que producen dichos trastornos, así como las consecuencias que se pueden derivar en la salud y el rendimiento de estos atletas.

Además, tras examinar los estudios sobre las dietas vegetarianas, podemos deducir que la carne es necesaria tanto para el rendimiento deportivo como para la salud de los jóvenes, por lo que sería necesario establecer un compromiso por parte de las industrias alimentarias respecto a la

nutrición de los sujetos deportistas y no deportistas, ofreciéndoles productos más naturales, y evitando con ello el exceso de ultraprocesados carentes de los nutrientes necesarios para el organismo, la otra parte se llevaría a cabo mediante talleres nutricionales en los cuales deberíamos educar tanto a los padres como entrenadores para enseñar a nutrir bien a sus hijos ya que podemos observar que hoy en día Europa alcanza cifras de obesidad infantil bastante altas entre 12 y 16 millones según la OMS, aparte de los trastornos alimentarios que podemos observar en jóvenes deportistas debido a una mala alimentación. Por ello es muy importante también, educar desde temprana edad a los niños en cuanto a la nutrición, para evitar en un futuro estos problemas relacionados con la alimentación.

BIBLIOGRAFÍA

Burke, L. M., Hawley, J. A., Wong, S. H., y Jeukendrup, A. E. (2011). Carbohydrates for training and competition. *Journal of Sports Sciences*, 29 (1), S17-27. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/02640414.2011.585473>

Chris Forbes-Ewan (2002). Efectos de las Dietas Vegetarianas sobre el Rendimiento en los Deportes de Fuerza. *PubliCE Standard*. Disponible en: <http://g-se.com/es/nutricion-deportiva/articulos/efectos-de-las-dietas-vegetarianas-sobre-el-rendimiento-en-los-deportes-de-fuerza-314>

Cuervo, M., Corbalán, M., Baladía, E., Cabrerizo, L., Formiguera, X., Iglesias, C., Alfredo Martínez, J. (2009). Comparison of dietary reference intakes (DRI) between different countries of the european union, the united states and the world health organization. [Comparativa de las Ingestas Dietéticas de Referencia (IDR) de los diferentes países de la Unión Europea, de Estados Unidos (EEUU) y de la Organización Mundial de la Salud (OMS)]. *Nutrición Hospitalaria: Órgano Oficial De La Sociedad Española De Nutrición Parenteral y Enteral*, 24(4), 384-414.

González-Gross, M., Gutiérrez, A., Mesa, J. L., Ruiz-Ruiz, J., y Castillo, M. J. (2001). Nutrition in the sport practice: Adaptation of the food guide pyramid to the characteristics of athletes diet. *Archivos Latinoamericanos De Nutrición*, 51(4), 321-331.

Márques, S. (2008). Trastornos alimentarios en el deporte: factores de riesgo, consecuencias sobre la salud, tratamiento y prevención. *Nutrición Hospitalaria*. 2008;23(3):183-190

Martínez, J. M., Urdampilleta, A., Mielgo, J. (2013). Necesidades energéticas, hídricas y nutricionales en el deporte. *Motricidad. European Journal of Human Movement*. vol. 30, junio-, 2013, pp. 37-52

Urdampilleta, A., Martínez, J., López Grueso, R., y Guerrero López, J. (2011). Guía nutricional para deportes específicos. Valencia: Universitat de Valencia.

Whiting, S. J., y Barabash, W. A. (2006). Dietary reference intakes for the micronutrients: Considerations for physical activity. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism = Physiologie Appliquee, Nutrition Et Metabolisme*, 31(1), 80-85. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1139/h05021>

ETNOLOGÍA DE LAS INFANCIAS Y FRONTERAS. UN POSIBLE MODELO

José Luis Ramos R.ⁱ

Resumen

A partir de reconocer la poca productividad investigativa en la Licenciatura de Etnología (de la Escuela Nacional de Antropología e Historia), expresada en el número de tesis elaboradas a lo largo de 6 décadas, que consideran a los niños como sujetos de estudio; en el presente texto desarrollo un esquema de pesquisa etnológica acerca de las infancias, particularmente en condiciones de frontera. Ofrezco un modelo heurístico para analizar y comparar diversas situaciones socioculturales en las que están involucrados niños/as, a partir de un horizonte más amplio del quehacer etnológico.

Palabras clave

Infancia, etnología, frontera, cultura y unidad sistémica.

ETHNOLOGY OF CHILDREN AND BORDERS. A POSSIBLE MODEL

Abstract

From recognizing the low research productivity in the Bachelor of Ethnology (of the National School of Anthropology and History), expressed in the number of theses developed over 6 decades, which consider children as subjects of study; In the present text I develop an ethnological research scheme about childhoods, particularly in border conditions. I offer a heuristic model to analyze and compare various sociocultural situations in which children are involved, from a broader horizon of ethnological work.

Keywords

Childhood, ethnology, border, culture and systemic unity.

Tesis de Etnología sobre niños

Una manera de apreciar el desarrollo científico de un determinado campo del conocimiento consiste en revisar las tesis producidas dentro de su ámbito, que expresan un resultado de la necesaria tarea formativa. Producción que materializa

el fomento a la investigación en ese campo particular de estudio. Un ejemplo son las tesis sustentadas en la Licenciatura de Etnología, de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) que permite apreciar parte de la trayectoria de esta especialidad antropológica. Buscar las tesis y analizar su contenido, forma parte de la pesquisa acerca de esta Licenciatura, en el marco del proyecto de Adela (Krotz y de Teresa, 2012).ⁱⁱ

Al revisar la lista de tesis de Etnología presentadas entre 1948 y 2008, de un total de 381 sólo aparecen 4 que incluyen a los niños como sujetos de estudio. La primera tesis es de 2001, lo que implica que en el siglo XX no hubo ningún estudio sobre la infancia. Los otros trabajos fueron generados en el 2002, 2003 y 2006. Si bien son 4 trabajos, sólo los primeros tres realizan investigación sobre determinadas condiciones o experiencias infantiles, mientras que la cuarta sitúa a los niños como receptores de información antropológica, más que un estudio etnológico remite a una labor pedagógica.

El primer estudio es de Graciela Vázquez Pérez (2001), titulado *Trabajo y educación: el caso de los niños jornaleros migrantes indígenas en los campos agrícolas de la costa*.

El segundo corresponde a Rosario Cornejo Duckles (2002), con el título *La educación en la Huasteca Potosina: el caso de la comunidad Teenek de Tampate y Eureka, Municipio de Aquismon, SLP los maestros, los alumnos y los padres de familia*.

La tercera investigación corresponde a Cirse Tatiana Quiroz Bernal (2003), cuyo título es *Esbozo de una identidad: la identidad del niño indígena enfermo, de la casa de los mil colores*.

Por último, está el trabajo de Violeta Covarrubias Acosta (2006) titulado *En búsqueda de una conciencia global: antropología para niños y niñas*.

Ante este raquítico panorama de tesis de Etnología, cabe pensar en la necesidad de promover un mayor número de investigación etnológica sobre la infancia.

Etnología clásica y contemporánea

En los últimos años se viene discutiendo el perfil de la Etnología, aunque no de manera tan formal y pública, sí en ciertas coyunturas académicas; por ejemplo, al momento de hablar sobre el perfil curricular de la Licenciatura de Etnología. Hay estudiosos que defienden la idea de que la Etnología debe concentrarse en investigar a la población indígena, mientras que atender a otros colectivos es más propio de la Antropología Social. En cambio, otros investigadores proponen que la Etnología sí debe atender a una multiplicidad de colectividades humanas (Laburthe-Tolra y Warnier, 1998).

La propuesta que ofrezco parte de la segunda orientación, considero pertinente investigar a diversas agrupaciones sociales y no sólo a la población indígena. Una razón deriva de la baja producción de tesis de Etnología, en los hechos (práctica escolar y académica) están siendo atendidas otras categorías sociales; es decir, los egresados y directores de tesis han optado por el segundo enfoque, aún cuando no lo expresen discursiva y públicamente, la elección está materializada en las tesis de grado.

Luego de señalar que la mirada etnológica atrapa a diversos sujetos sociales, me interesa establecer el perfil de su horizonte. Distingo como centro del enfoque etnológico al estudio de la cultura de diversas colectividades sociales, de manera comparativa. Adopto la división analítica y heurística que han propuesto otros autores (Pérez-Taylor, 2006). En un primer plano ocurre la Etnografía, como la descripción cultural de una determinada unidad social; en un segundo nivel, se desenvuelve la Etnología, que amplía el conocimiento al comparar la experiencia de varias unidades sociales, para arribar a un tercer grado, donde la Antropología pretende generar una comprensión más amplia, universal, de la cultura humana. Desglose que no implica que las premisas e hipótesis antropológicas estén ausentes en la pesquisa etnográfica y etnológica.

Investigación de situaciones socioculturales

Conforme a lo señalado, considero a la Etnología como la disciplina que estudia múltiples situaciones socioculturales de manera comparada, para encontrar similitudes y diferencias entre ellas, entrelaza lo universal y singular de la vida humana, presente y pretérita.

Para apreciar mejor esta idea, primero esquematizo un modelo de situación sociocultural. Incluyo los componentes básicos -a considerar- para operar un estudio etnológico.ⁱⁱⁱ Esquema que aparece en la figura no. 1.

El fundamento sobre el cual va tejiéndose toda la situación sociocultural es la interacción social que ocurre entre dos sujetos sociales (A y B).^{iv} Interacción que puede ser directa (<->) o mediada por un objeto (O) natural o tecnológico, real o imaginado. Además, está el nexo exclusivo entre sujeto y objeto, también apreciado como una liga social, por la carga simbólica que contiene el objeto.

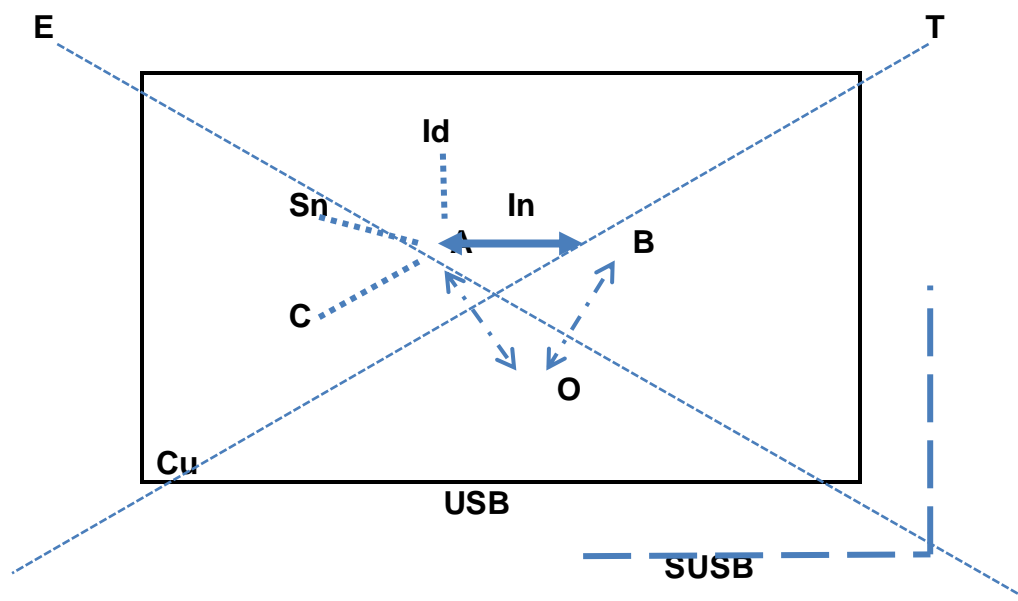
Para entender las pautas que orientan la interacción social conviene mencionar e incluir otros aspectos como los sistemas de ideas, sentimientos y corporales.^v Al primero lo denomino ideología,^{vi} que incluye no sólo ideas, también contiene normas y valores, cuya función estriba en ser una guía para la acción. Ideas, representaciones, imaginarios, creencias, etc.,^{vii} que refieren al propio sujeto (A) que las elabora, al otro sujeto (B), al objeto (O) y a la interacción social (In) que ocurre. Los sujetos A y B piensan socialmente sobre cada uno de los componentes de la situación sociocultural.

Otro rubro presente pero menos atendido en lo social (que apenas despunta en tiempos recientes), consiste en el sistema de sentimientos (Sn) de cada sujeto que interactúa. Es decir, los sujetos no sólo piensan sobre la interacción y sus componentes, también despliegan afectos, sentimientos y emociones, reconociendo la complejidad que encierra una situación sociocultural.

Un tercer sistema corresponde al cuerpo biofísico de los sujetos, su morfología.^{viii} Que de manera semejante al sistema de sentimientos, ha ido cobrando mayor interés su estudio desde el enfoque sociocultural, aunque

persisten las dificultades para integrarlo con las investigaciones de la Antropología Física, por ejemplo. Lo que representa una labor pendiente.

Figura no. 1
SITUACIÓN SOCIOCULTURAL



Simbología:

- E = Espacio
- T = Tiempo
- A = Sujeto A
- B = Sujeto B
- In = Interacción social
- Id = Ideología (ideas, normas y valores)
- Sn = Sentimientos
- C = Cuerpo
- Cu = Cultura (dimensión simbólica)
- USB = Unidad sistémica básica
- SUSB = Sistema de USBs
- O = Objeto (natural o tecnológico)

Con estas referencias podemos apreciar que los sujetos A y B cuando entran en interacción social actúan cada uno de los sistemas marcados (la ideología, los sentimientos y su cuerpo). Componentes y situación que estarán ubicados espacial (E)^{ix} y temporalmente (T).^x Por último, esta totalidad contiene

una dimensión simbólica, de significado, que es la cultura (Cu)^{xi} propia para cada situación, que califico de sociocultural.

Situación que reconozco como unidad sistémica básica (USB), mínima experiencia reconocida que cabe investigarla etnográficamente. Sin olvidar que esta unidad básica forma parte de un conjunto más amplio de unidades, conformando un sistema de unidades básicas (SUSB). Nivel que le corresponde atender a la Etnología, el estudio comparativo de unidades básicas que han sido etnografiadas.

En la etnografía busco conocer (indagar, describir, explicar) y comprender la cultura de una unidad sistémica básica. Con la etnología promuevo un estudio comparado de la cultura de dos o más unidades básicas (ver Figura no. 2). Dejando para la antropología la elaboración de una explicación y comprensión – pretendida- más universal.

Figura no. 2
POSIBLES COMPARACIONES EN ETNOLOGÍA

USB \neq USB

SUSB \neq SUSB

USB \neq USB

n n

n: Número de aspectos

Pienso en tres posibilidades de análisis comparativos. Como primera opción cabe contrastar dos unidades sistémicas básicas. En la segunda, pueden confrontarse dos sistemas de unidades (USBs). Y, una tercera posibilidad consiste en comparar diferentes aspectos propios de cada unidad sistémica.

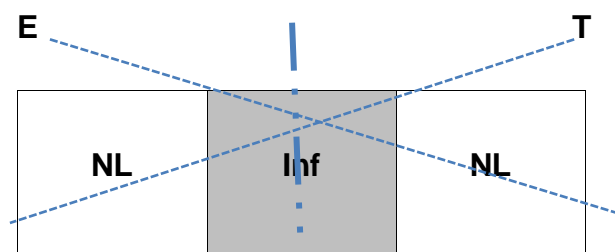
Etnología de las infancias en contextos de frontera

Como indiqué en el primer apartado, son escasos los estudios etnológicos sobre la infancia en México, tomando como referencia las tesis presentadas hasta el 2008, en la Licenciatura de Etnología (de la ENAH).^{xii} Por lo que interesa promover e impulsar la investigación etnológica sobre esta categoría social, para lo cual estoy exponiendo un esquema de trabajo que permita cubrir paulatinamente esta labor. Que para el caso particular de las infancias en contextos de frontera, imagino la siguiente situación sociocultural que expongo en la segunda figura.

La situación sociocultural indica una interacción social amplia entre dos colectividades nacionales (NL); por ejemplo, la relación entre sujetos sociales pertenecientes a Estados Unidos de América y México. Nivel general que contextualiza las interacciones de menor rango, pero que giran en torno a las infancias (rectángulos). Espacios entrecruzados que expresan la interconexión de todo lo relativo a las infancias, de manera directa (espacio sombreado) o indirecta (espacios en blanco). Es decir, situaciones que ponen en contacto directo a los niños/as de ambas nacionalidades o indirecta, donde ocurren experiencias socioculturales referidas a los infantes pero experimentadas por otros sujetos sociales (adultos, etc.).

Figura No. 3

SITUACIÓN SOCIOCULTURAL FRONTERIZA



USFr_Ir

L

Simbología:

E = Espacio

T = Tiempo

NL = Nación

Inf = Infancias

USFr_Ir = Unidad Sistémica Fronteriza Internacional

L = Límite fronterizo

Situaciones que posibilitan investigar acerca de las interacciones directas o bien comparar las experiencias que ocurren en ambos lados de la frontera, en torno a las infancias. Vivencias que van a estar perfiladas conforme al rubro de contacto o contexto, sean de tipo económico, religioso, educativo, etc.

Más que concluir, invitar

Después de señalar la carencia de estudios etnológicos sobre las infancias y de elaborar un esquema de trabajo, ahora puedo invitar a los interesados/as en realizar pesquisas sobre las infancias. Una posibilidad y necesidad es enfocarlas desde la Etnografía y la Etnología. Llevar a cabo estudios descriptivos y comparativos de diversas situaciones socioculturales en donde estén presentes o referidas las infancias. De esta forma podremos ampliar y complementar nuestras miradas sobre esta categoría sociocultural.

Bibliografía

Bagú, Sergio (1970): "Tiempo, realidad social y conocimiento". Siglo XXI,^{xiii} México.

Durkheim, Emile (1978): "Las reglas del método sociológico". Pleyáde, Buenos Aires.

Krotz, Esteban y De Teresa, Ana Paula (2012): "A modo de introducción: Antropología de la Antropología en las Instituciones RedMIFA" en: Antropología de la Antropología Mexicana. Instituciones y Programas de Formación I, RedMIFA/UAM-I/Juan Pablos, México.

Laburthe-Tolra, Philippe y Warnier, Jean-Pierre (1998): "Etnología y Antropología". Akal, Madrid.

Mauss, Marcel (2006): "Manual de Etnografía". Fondo de Cultura Económica, México.

Pérez-Taylor, Rafael (2006): "Anthropologías: Avances en la complejidad humana". Edit. Sb, Buenos Aires.

Van Dijk, Teun (1999): "Ideología. Una aproximación interdisciplinaria". Gedisa, Barcelona.

ⁱ Profesor-investigador de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Correspondencia: xozeluizr@gmail.com.

ⁱⁱ El proyecto Adela (Antropología de la Antropología) surgió para materializar uno de los objetivos de la RedMIFA (Red Mexicana de Instituciones Formadoras de Antropólogos), creada para realizar

actividades conjuntas que benefician al desarrollo de las tareas académicas del conjunto de instituciones que forman la Red (Krotz y De Teresa, 2012).

ⁱⁱⁱ Para armar el presente modelo he tomado como referencia el concepto de realidad social que propone Sergio Bagú (1970), como la interacción social directa o mediada por objetos materiales.

^{iv} Hay autores que emplean los términos de actor o agente para enfatizar el papel activo que muestran; sin embargo, yo prefiero utilizar la denominación de sujeto para destacar la subjetividad que contiene el sujeto.

^v Esta complejidad es anunciada cuando leemos que los sujetos son entidades bio-psico-sociales. O bien, cuando se pretende indagar sobre el pensamiento, discurso y afectos que acompañan a los actos sociales de las personas. Una primera acotación al respecto la encontramos en Durkheim (1978).

^{vi} En el sentido amplio de ser un sistema de ideas, siguiendo a Van Dijk (1999).

^{vii} La ubicación espacial es física o geográfica, además de tipo social que posibilita hablar de jerarquías, oposiciones, etc.

^{viii} Considerando que anuncia Marcel Mauss (2006) para la labor etnográfica.

^{ix} La ubicación espacial es física o geográfica, además de tipo social que posibilita hablar de jerarquías, oposiciones, etc.

^x Que permite atender en los análisis la dimensión diacrónica (histórica).

^{xi} Dimensión significativa y estructurada de una unidad sistémica sociohistórica, donde el contenido remite a un sistema de ideas, normas, valores y afectos.

^{xii} Es el único lugar en México donde se estudia Etnología.

^{xiii}

EDUCACIÓN AMBIENTAL, ALTERNATIVAS DE PRODUCCIÓN MAS LIMPIA Y PROCESOS PRODUCTIVOS URBANOS

ELEMENTOS PARA PROPUESTA DE PROYECTO INTERINSTITUCIONAL

Ramon Rivera Espinosa¹
Universidad Autónoma Chapingo

Resumen

Una labor cotidiana nos ha orientado a valorar la importancia de la actividad educativa ecológica, en el entorno de la ciudad de México, y saber cuáles son los procesos ecológicos de protección del entorno natural. Y bajo el enfoque de la salud ambiental y de la producción más limpia, se pretende orientar hacia la formación ambiental en el ámbito universitario, desde la perspectiva del trabajo inter y transdisciplinario y conocer de estrategias alternativas de cuidado del medio ambiente desde el paradigma de la sustentabilidad.

Realizando un equipo de trabajo interinstitucional e interdisciplinario donde participan inicialmente estudiantes de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza FESZ, Universidad Autónoma Chapingo, Universidad Católica de Manizales, Colombia, en la difusión, enseñanza y acción de manejo de residuos sólidos para tareas de manejo sustentable de residuos sólidos, agricultura urbana y periurbana en la constitución de psico huertos comunitarios.

Abstract

A daily work has guided us to value the importance of the ecological educational activity, in the environment of the city and know what are the ecological processes of protection of the natural environment. And under the focus of environmental health and cleaner production, it is intended to guide towards environmental training in the university environment, from the perspective of inter and transdisciplinary work and to know alternative strategies of environmental care from the paradigm of the sustainability

Performing an inter-institutional and interdisciplinary team where students of Psychology from the Faculty of Higher Studies Zaragoza FESZ, Autonomous University of Chapingo, Catholic University of Manizales, Colombia, participate in the dissemination, teaching and action of solid waste management for management tasks Sustainable solid waste, urban and peri-urban agriculture in the constitution of psycho community gardens.

Justificación

La educación comunitaria y las estrategias ambientales, derivadas de los saberes cotidianos, ancestrales, tradicionales, y del conocimiento que nos ofrece la ciencia y la tecnología: son elementos que hay que tener en cuenta para solucionar situaciones de deterioro ambiental. En el entendido que constantemente tenemos que renovar nuestros criterios de elaboración de propuestas.²

Por tal motivo, se pretende argumentar e integrar prácticamente los elementos de producción más limpia y salud ambiental, que orienten a contribuir al medio ambiente con prácticas de

¹ Responsable del Proyecto. Colaborador del proyecto estratégico institucional 2018 de la UACH, con clave 18012-ECI-64. *Educación, medio ambiente y currículum. Escuelas agroecológicas y soberanía alimentaria* cuyo responsable es el Dr. Liberio Victorino Ramírez. Coordinador del IISEMHER. UACH.

² Rivera Espinosa, Ramón (Coordinador). 2016. *Educación y Alternativas sustentables en la participación comunitaria*. Servicios Académicos Intercontinentales para eumed.net. Universidad de Málaga, Málaga, España.

mejoramiento continuo, las cuales se enfoquen en generar un desarrollo local y una región sostenible, al abordar las problemáticas ambientales que se derivan del mal manejo de los recursos naturales y de las actividades depredadoras que se practican a diario.

Introducción

El deterioro medio ambiental a nivel mundial, como consecuencia de las actividades diarias que desarrolla el ser humano, es un tema que afecta a toda la población y, como tal, compromete por igual a gobiernos, sectores empresariales, la academia, organizaciones sociales y sociedad civil en general, y obliga a estudiar el fenómeno, buscar alternativas con miras a mitigar los daños e implementar acciones que permitan el desarrollo social y económico en armonía con el cuidado del medio ambiente, dentro de los parámetros del desarrollo sostenible.

Se requiere continuar en la construcción de una nueva urbanidad que se oriente a constituir ciudades verdes,³ que sean sustentables a partir de incorporar procesos de planeación urbana ambiental compatibles con las estrategias de desarrollo rural regional, así como la implementación de numerosas acciones prácticas de cuidado del ambiente, constituidas estas acciones en permanentes, que se enfrenten a la erosión social expresada ante la crisis urbana, -en la acción de instrumentación de tecnologías de producción y consumo para satisfacer las necesidades ecológicas y sociales. por conducto de ecotécnicas sustentables avaladas por la lógica de una racionalidad ambiental, con la participación y consciente de la población que constituye un elemento fundamental en los procesos de planeación productiva local y regional. Asimismo, la cuestión urbana está en el interés de los estudiosos de lo rural en las condiciones en que se expresa la producción en el ámbito y se constituyen formas alternativas de incentivar las condiciones para la producción agroalimentaria, de aquí que sea de gran importancia de valorar nuevas interpretaciones de la relación campo-ciudad.⁴

Esto en relación compleja entre el ambiente y las relaciones de éste con la salud y la calidad de vida. (Baldi López, G. y García Q. 2005). En una interacción continua y desigual Hombre y Naturaleza, donde no es valorada sustentablemente sus beneficios.

La calidad de vida está considerada como un componente psicosocial complejo,⁵ implica voluntad política para implementar estrategias de desarrollo social incluyente. Considerando condiciones culturales y aspectos psico culturales regionales.

Entendemos *Calidad de Vida* como la “Percepción del individuo sobre su posición en la vida en el contexto de la cultura y sistema de valores en el cual él vive, y en relación con sus objetivos, expectativas, estándares e intereses” (O.M.S., 1994). Tomando en cuenta las condiciones culturales y dejando de lado la visión que esta significaba el mayor consumo de bienes y su disfrute.

Rural y urbano

La ruralidad no se puede explicar sin el concepto de urbanidad, unidas en una relación dialéctica indestructible; la ciudad y el campo alimentándose constantemente. Los valores urbanos permeando el ámbito rural, los valores rurales persistiendo débilmente en las ciudades.

Es prioridad incorporar procesos de planeación urbana, con estrategias compatibles del desarrollo rural, en una expresión de desarrollo *compatible con Natura*; el entorno natural, en la contante interacción con y al lado de Humanía. (Rivera E. Ramón. 2015).

³ Infraestructura verde para las ciudades. 2016. Revista Ciudades 110. Análisis de la coyuntura, teoría e historia urbanas. Revista Trimestral. Red Nacional de Investigación urbana. BUAP. México.

⁴ Ver; Nuevos enfoques de la relación campo-ciudad. Revista Sociológica. Enero abril 2003 Año 18 No. 51. UAM-Azcapotzalco. México

⁵ Participando en el proyecto estudiantes de Psicología de la FESZ Zaragoza UNAM, orientando la labor a la Psicología Ambiental y la constitución de Psico huertos.

Es evidente que los residuos sólidos han trascendido en el tiempo y son la causa de varios impactos ambientales negativos como la generación de vectores, malos olores y por supuesto una alteración significativa al paisaje, esto se debe a que cada vez son más y por qué su disposición final no es la adecuada.

De ahí parte la importancia de aprovechar los residuos sólidos y de esta forma adoptar estrategias que contribuyan a un desarrollo sostenible promoviendo el ahorro de materias primas y la preservación de recursos naturales renovables.

Con base en toda la actividad que se puede llevar a cabo dentro de la propuesta de negocio ya planteada, es importante tener en cuenta y reconocer que por medio de estas se van a generar cierta cantidad de residuos orgánicos e inorgánicos los cuales aún no tienen una disposición final determinada. Por lo tanto, el objetivo principal es aprovechar en gran porcentaje los residuos orgánicos que se puedan generar dentro de la “granja” tales como; estiércol producido por los animales, desechos de comida, y los residuos de jardinería como hierbas, hojas raíces etc. Por medio de la aplicación de la regla de las 3R (Reducir, reciclar y reutilizar) y así contribuir responsablemente con el medio ambiente.

Para lograrlo es necesario principalmente crear conciencia (por medio de capacitaciones o folletos de información), no solo en el personal que labore allí si no también en la gente que a diario visite el lugar y de esta forma poder mitigar una serie de impactos ambientales derivados del mal manejo y la mala disposición de los residuos sólidos.

Residuos reciclables: Para todos los residuos inorgánicos se propone adecuar puntos limpios en lugares estratégicos de la granja, para poder separar más fácilmente los residuos de papel, cartón y envases de Tetra pack de los de plástico, entre estos las bolsas, envolturas, botellas de PVC etc. Hasta ser estos recogidos por la empresa prestadora de servicio de aseo correspondiente.

Residuos reutilizables: Todos los orgánicos mencionados anteriormente, considerar la aplicación de la tecnología de las pacas biodigestoras para el aprovechamiento de cada uno de estos, las cuales tienen como fin convertir los desechos en compostaje o abono orgánico que al ser estos aprovechados por el suelo permite el desarrollo de plantas captando estas los nutrientes necesarios para su crecimiento, controlando la erosión y contribuyendo a la recuperación del suelo tratado.⁶



Paca biodigestora en jardín casero Colonia de Profesores. UCh. Marzo 2108.rrr

⁶ Lineamientos por desarrollar por la Ingeniera Ambiental. Juliana Bedoya. Colaboradora. Universidad de Manizales Colombia

Práctica de la agricultura urbana

Según la FAO (2011) “Se estima que alrededor de 800 millones de personas en el mundo se dedican a la agricultura urbana y desempeñan un papel importante en la alimentación de las ciudades”. Así mismo, Sánchez (2007) menciona que esta misma entidad sostiene que para el año 2025, uno de cada diez habitantes vivirá en una ciudad. Por otra parte, dice Pilgrim (2009) que “hasta un 70% de las familias urbanas en países en desarrollo con economías de transición, participan en actividades agrícolas”.

Resulta también interesante constatar como en una potencia económica mundial como lo es Estados Unidos, se practica la Agricultura Urbana con el objetivo de buscar sociedades más saludables y amigables con el medio ambiente. Esta iniciativa comenzó, según Humboldt (2012), en 2009 cuando se celebró el aniversario 200 del nacimiento del expresidente Abraham Lincoln y fue desarrollada por los empleados del Departamento de Agricultura buscando dar un buen ejemplo a sus compatriotas. Muchos de los alimentos producidos se destinan a bancos de comida como ayuda alimentaria a poblaciones vulnerables.

Sara Granados, representante de la FAO en Colombia, resalta las bondades de la Agricultura Urbana; al ser entrevistada por Andrea Johana Lara, menciona: “Un huerto de autoconsumo cumple con la doble función de proporcionar un complemento nutricional a la dieta familiar y un ahorro al ingreso destinado a la compra de alimentos. Como valores agregados, la huerta familiar contribuye con la conservación de especies nativas y con la recuperación de hábitos tradicionales y saludables”. (Lara, 2008).; “La producción agrícola urbana se orienta en general hacia el consumo dentro de la familia. Tan sólo en algunos países –entre los que se incluyen Bangladesh, Madagascar y Nepal– más de un tercio de la producción se vende en el mercado. Por ello la agricultura urbana no es en primer lugar una fuente de ingresos en efectivo, aunque en algunos países (en especial Madagascar y Nigeria) el porcentaje de ingresos derivados de la agricultura urbana excede el 50 por ciento en el quintil de menores ingresos” (Hermi, 2011).

Incluyendo mejoramiento de la calidad de vida de las familias esto como consecuencia de las intervenciones socioambientales para el mejoramiento comunitario. (Daza Vargas, Y.; Rodríguez Murcia, S.; Flórez Yepes, G.; Montoya Restrepo, J., 2017).

La difusión de la agricultura urbana tiene gran relevancia en la población, al igual que el acercamiento a las tecnologías conocidas que se han generado para la producción alimenticia agrícola en el área urbana, conocer de las metodologías para el diagnóstico del deterioro ambiental, el analizar del impacto ambiental que la contaminación ha generado y las estrategias de producción en agricultura urbana, la producción agrícola en azoteas, Naturación, muros verdes, etc., con el fin de poder implementar ecotécnicas en las condiciones locales y sustentables.

Importancia de la agricultura urbana

Se entiende por agricultura urbana cuando se refiere a pequeñas superficies (solares, huertos, márgenes, terrazas, recipientes) situadas dentro de una ciudad y destinadas a la producción de cultivos y la cría de ganado menor o vacas lecheras, para el consumo propio o la venta en mercados de los alrededores. Y agricultura periurbana a unidades agrícolas cercanas a una ciudad, que explotan intensivamente granjas comerciales o semicomerciales para cultivar hortalizas y otros productos hortícolas, criar pollos y otros animales, así como producir leche y huevos. (Hernández, 2006)

Uno de los motivos que explican la importancia de la agricultura urbana reside en su capacidad de alimentar a sectores de la población con dificultades para obtener alimentos, especialmente frescos. En este sentido, es importante destacar que una gran parte de los productos de la agricultura urbana se destinan al consumo propio. Para la FAO, la agricultura urbana puede contribuir de forma clara a la seguridad alimentaria de distintas maneras. No solo se trata de una actividad que aumenta la cantidad de alimentos disponibles para los pobres de las zonas

urbanas y aumenta el grado de frescura de los alimentos, sino que incrementa además la variedad de los productos y su valor nutritivo. (Chavarrías,2005)

Sin embargo, es importante conocer los riesgos que se pueden generar cuando la práctica de la agricultura en la zona urbana no es el adecuado, con el fin que se tengan presente para no caer en errores que produzcan un mal procedimiento por desconocimiento del buen manejo que se debe de dar a la Agricultura urbana entre los cuales se encuentran:

- Generación de impactos negativos en el medio ambiente y la salud de los habitantes.
- Aumento por recursos como agua, tierra, energía y mano de obra.
- Reducción de la capacidad del medio ambiente para absorber la contaminación.

Algunos autores señalan que los actuales apoyos y acompañamientos por parte de entidades públicas y privadas a este tipo de proyectos pueden motivar migraciones de habitantes del campo a la ciudad (Mendez,2005).

Asimismo, algunos planificadores urbanos argumentan que el uso de la agricultura debe limitarse a las zonas rurales ya que este puede interferir con usos más productivos en las áreas urbanas.

Valoramos que los huertos son una alternativa real y orientada al bienestar es que atendemos la vertiente de los psico-huertos, que son espacios de esparcimiento, trabajo colectivo y de bienestar psíquico que ofrecen a los participantes una alternativa de salud mental quienes están en el trabajo de generar alternativas dentro de la permacultura.

Experiencias como Ciudad Huerto en Madrid, España, se constituyen en plataforma que se plantean lo qué significa "hacer ciudad" hoy en día, cómo y quién la hace, y, sobre todo, qué clases de aprendizajes están en juego.⁷

La finalidad principal es mejorar la salud física y psíquica de personas con problemas de salud, ya sean leves o más graves. Sin embargo, es un espacio que contribuye a disminuir el estrés del ajetreo de la vida cotidiana (Psico-Huerto. "Inspyra").



Espacio demostrativo para creación de pacas biodigestoras. UCh. Marzo 2108.rre

⁷ <http://ciudad-huerto.org/seccion/ciudad-huerto/Ciudad.Escuela.es>,

Objetivos.

1. Conocer de iniciativas y estrategias de Sistemas de reciclaje y generación de nutrientes para la producción orgánica, con el apoyo de Pacas biodigestoras en la producción en Agricultura Urbana para el desarrollo local y regional, articuladas en proyectos de educación medioambiental y en estudios de conductas proambientales, a partir de la psicología, en la constitución de psico Huertas y alternativas sustentables de cuidado del medio ambiente.
2. Conocer cómo se han expresado los procesos de Incorporación del espacio periurbano en estrategias de producción alimentaria local y regional. Avaladas por la lógica de una racionalidad ambiental, con la participación y consiente de la población que constituye un elemento fundamental en los procesos de planeación productiva local y regional.

Método y Procedimiento

La metodología de la investigación parte una perspectiva de búsqueda bibliográfica y hemerográfica relacionado con la agricultura urbana y producción de hortaliza en el espacio urbano.

Trabajo etnográfico en campo. Visitas etnográficas al área periurbana de la ciudad para complementar e incrementar el conocimiento sobre las estrategias de producción en zonas urbanas y periurbanas; complementada con entrevistas a los principales actores y/o de las organizaciones sociales que han defendido y defienden los recursos naturales.

Estrategia de orden de la investigación

- 1.-Sistemas de reciclaje de productor orgánicos. Pacas biodigestoras.
- 2.- Agricultura urbana, agricultura periurbana y nueva ruralidad.
- 3.-agricultura urbana y espacio urbano.
- 4.- tecnología periurbana.
- 5.-perspectivas de la A. U.
- 6.- Instalación y asesoría de espacios de producción en agricultura urbana.

Metas

- Presentar la experiencia mexicana en instituciones receptoras.
- Difundir en la experiencia de investigación desarrollada y hacer invitaciones a actores sociales para la conservación del medio ambiente.
- Divulgar en folletos y eventos académicos el trabajo practico realizado en comunidades

Comentario final

Es importante conocer la relación existente entre la agricultura urbana y el desarrollo sostenible, ya que este pretende mitigar todo el impacto ambiental generado por el manejo inadecuado de los recursos naturales, entre estos el suelo y la fuente hídrica con la que este es abastecido. En este contexto su finalidad es optimizar todos los recursos, insumos y materias primas utilizadas en cada una de las actividades para que de esta forma se garantice un nivel de productividad sostenible y se logre un equilibrio entre lo social, lo económico y ambiental.

El interés se centra en el desarrollo local y la producción en agricultura urbana y su planificación participativa. De aquí que intervengan diversas condiciones y enfoques para comprender lo rural y lo urbano, desde la perspectiva de su interrelación constante. Para el caso de México bien persiste el dominio del México urbano sobre el rural, las tradiciones culturales de la ruralidad aún tienen vigencia y trascendencia.

Es sustantivo compartir saberes de la experiencia mexicana, asimismo, conocer las formas de desarrollo que se tienen en *in situ* y de propuestas de desarrollo rural regional, conversando con los directamente involucrados en el país receptor. (Rivera, R. 2013).

Bibliografía inicial

- Baldi López, Graciela; García Quiroga, Eleonora. (2005). Calidad de vida y medio ambiente. La psicología ambiental. Universidades, núm. 30, julio-diciembre, pp. 9-16. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Distrito Federal, Organismo Internacional
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303003>
- Buitrago Toro, Ana María y Gutiérrez, Juliana Bedoya. (2017). Producción más limpia en centros de salud, como estrategia para disminuir el efecto de las principales fuentes contaminantes. Universidad Católica de Manizales. Facultad de Ingeniería y Arquitectura. Programa de Ingeniería Ambiental. Manizales. Caldas, Colombia.
- Ciudad Huerto. <http://ciudad-huerto.org/seccion/ciudad-huerto/Ciudad.Escuela.es>
- Chavarrías, M. Agricultura Urbana y Seguridad Alimentaria. (2005). Diario de la Seguridad Alimentaria. [Consultado 7- 2005]. Disponible en: <http://www.consumer.es/seguridad-alimentaria/sociedad-y-consumo/2005/06/09/18530.php>
- Como hacer huertos. Euca Lab. La aventura de aprender. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Consultado 11 Marzo 2108. España.
<http://ciudad-huerto.org> <http://ciudad-huerto.org/#proyecto>
- Daza Vargas, Yanneth Bibiana; Rodríguez Murcia, Sonia Yamile; Flórez Yepes, Gloria Yaneth; Montoya Restrepo, Jorge. (2017). *Análisis de los cambios socioambientales en el Morro de Moravia en Medellín (Antioquia-Colombia)*. *Anales de Geografía*. 37(2) 2017: 325-348. Universidad Complutense.
ISSN: 0211-9803. <http://dx.doi.org/10.5209/AGUC.57728>
- FAO. (2011). Agricultura Climáticamente Inteligente. Políticas, prácticas y financiación para la seguridad alimentaria, adaptación y mitigación. Obtenido de Food and Agriculture Organization of the United Nations: <http://www.fao.org/docrep/013/i1881s/i1881s00.pdf>
- Hermi, M. 2011. Agricultura urbana: algunas reflexiones sobre su origen e importancia. Barcelona
- Hernández, Loracnis. (2006). La agricultura urbana y caracterización de sus sistemas productivos y sociales, como vía para la seguridad alimentaria en nuestras ciudades. Cultivos Tropicales, vol. 27, núm. 2, 2006, pp. 13-25 Instituto Nacional de Ciencias Agrícolas La Habana, Cuba
- Huerteros-urbanos-de-medellin.<http://www.elcolombiano.com/redes-sociales/twittercronica/huerteros-urbanos-de-medellin-AA3222637>
- Huerto ma verde. <https://huertoromaverde.org/quienes-somos/proyectos/>
- Humboldt, A. (2012). Memorias Internacionales de Agricultura Urbana. La Habana Cuba.
- Lara, A. (2008). Implicaciones en la Construcción de una Ciudad Sustentable. Universidad Pontificia Javeriana De Bogotá. Recuperado el 5 de junio de 2013, de Agricultura Urbana En Bogotá. Manifiesto Red de Huerteros de Medellín [https://ia601601.us.archive.org/17/items/ManifiestoRedDeHuerterosDeMedelln/Manifies to_Red%20de%20huerteros%20de%20Medell%C3%ADn%20.pdf](https://ia601601.us.archive.org/17/items/ManifiestoRedDeHuerterosDeMedelln/Manifies%20to_Red%20de%20huerteros%20de%20Medell%C3%ADn%20.pdf).
- Méndez, M., Ramírez, L., & Alzate, A. (2005). La práctica de la agricultura urbana como expresión de emergencia de nuevas ruralidades: reflexiones en torno a la evidencia empírica. Recuperado el 3 de junio de 2013, de revistas.javeriana.edu.co: http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/download/1_243/734
- Ossa Carrasquilla, Laura Catalina y Rivera Espinosa, Ramon. (2016). Taller teórico-práctico de Pacas Biodigestoras. Semana Ciencia y tecnología. UACH.
- Pilgrim, M. (2009). Gira Internacional de Agricultura Urbana de la FAO. Colombia

- PSICO-HUERTO. Centro Psicológico "Inspyra". 18 de septiembre Oe3-38 y Av. América. Quito, Ecuador. <https://www.facebook.com/events/1721711654800903/>
- Red de Huerteros. <https://tupale.co/e50>
- Rivera Espinosa, Ramon. (2017). Planeación, pobreza, desarrollo regional y local participativo en el oriente del Estado de México. En, I Congreso Virtual Internacional Economía y contextos organizativos: nuevos retos. (octubre 2017). EUMED.
- Rivera Espinosa, Ramón y Ossa Carrasquilla, Laura. (2017). Experiencia didáctica con las pacas biodigestoras en entornos educativos del estado de México. Revista Textual. Núm. 69. UACH. México.
- Rivera Espinosa, Ramon. (2013). Agricultura urbana y tecnologías alternativas en la ROEM. Proyecto estratégico. Informe de resultados. Clave ES-II-1. Dirección General de Investigación y Posgrado. Universidad Autónoma Chapingo.
- Rivera Espinosa, Ramon. (2015). Agricultura urbana y desarrollo local en la Región Oriente del Estado de México. Servicios educativos Intercontinentales. Universidad de Málaga, España. <http://www.eumed.net/libros-gratis/2015/1489/index.htm>

LA ATENCIÓN DE LA VULNERABILIDAD DESDE EL ASOCIACIONISMO

Abel Muñoz Morales
Universidad de Murcia
Abel.m.m@um.es

Mª Ángeles Hernández Prados
Universidad de Murcia
mangeles@um.es

RESUMEN

Los contextos de riesgo en los que las personas se desarrollan desde la ausencia y la vulnerabilidad son atendidos principalmente desde el asociacionismo. En este trabajo partiremos de un análisis de la realidad social y del concepto de vulnerabilidad social, para adentrarnos posteriormente en el papel que desempeña el asociacionismo, una breve aproximación a las principales asociaciones que atienden la vulnerabilidad en el panorama español. Finalmente, y a modo de ejemplo, nos centraremos en conocer una de las experiencias desarrolladas por la Fundación CEPAIM: Acción Integral con Migrantes. Concretamente en lo que se refiere al Proyecto de Intervención en Los Rosales, cuya finalidad es empoderar a las personas residentes en el barrio para mejorar su situación de partida.

Palabras clave: desarrollo comunitario, intervención, contexto, cambio.

1. LA GLOBALIZACIÓN Y LOS CONTEXTOS

La sociedad actual se ha visto transformada especialmente por la globalización. La famosa expresión vivimos en una aldea global acuñada por McLuhan y Powers (1989) ya no es una utopía o posibilidad hacia la que tendemos, se trata de una realidad en la que las nuevas o conocidas tecnología de la información han abierto las puertas a la información y el conocimiento, facilitando el saber de lo que acontece en cualquier parte del mundo en un instante, a golpe de un click.

El efecto globalización se ha visto impulsado principalmente por dos aspectos, el primero de ellos centrado en la sucesiva expansión del sistema capitalista que en pro de abrir las puertas al mercado internacional ha favorecido nuevas vías de comercialización; y la segunda corresponde a la revolución tecnológica actual donde Internet conecta todo lo que nos rodea (Franco, 2016). Los efectos de este planeamiento no se limitan solo a la estructura de la sociedad, sino que introducen culturalmente una nueva perspectiva desde la que analizar la realidad circundante y nuevos estilos de vida.

Las personas nos vemos obligadas a vivir en un mundo el cual todo se mercantiliza persiguiendo el rendimiento económico en todo lo que nos mueve, siendo

una imposición el que las personas se lancen compulsiva e indiscriminadamente en un primer momento a la compra y posteriormente también a la venta de aquello que no utilizan y que adquirieron aparentemente sin criterio. Esto afecta considerablemente a la compasión solidaria de las personas, abarcando si cabe un mayor empobrecimiento del desarrollo moral, dando lugar a una ciudadanía apática en la que la participación en la vida común es un *deseatum* difícil de alcanzar. Baste mencionar a modo de ejemplo los estudios realizados por el equipo de “Compartimos educación” formado por Joaquín Parra, M.^a Paz García-Sanz, M.^a Ángeles Gomariz y M.^a Ángeles Hernández-Prados en el que se analizan los niveles de participación en diversas publicaciones (2008, 2014, 2016). Ningún padre o madre dudaría en manifestar abiertamente que desean lo mejor para sus hijos, sin embargo, a pesar de que los estudios reafirman que la participación en las cuestiones escolares promueven efectos positivos en el desarrollo de los hijos, los niveles de participación se encuentran por debajo de lo estimado como deseable.

La supremacía de la razón y la tecnología desde la confianza ciega en sus posibilidades nos ha llevado a olvidar la reflexión ética de los cambios, posibles efectos e impacto que esta tiene en la vida de la ciudadanía. Sin caer en la demonización y radicalizaciones hacia la globalización, consideramos que hay que mantener una perspectiva poliédrica que nos permita reflexionar sobre los cambios que acontecen desde distintas miradas y posicionamientos. En este sentido, coincidimos con Dale (2002) cuando afirma que “En todo el mundo se están produciendo una serie de cambios relacionados que, en su conjunto, suponen algo más que una expansión cuantitativa de los parámetros existentes.” (p.74).

En base a lo expuesto por el momento, queda patente que no todas las desigualdades son visibilizadas, a pesar de que según Hernández-Prados (2014) la vulnerabilidad es un aspecto inherente al ser humano que nace carente del código genético que garantice su supervivencia desde el momento de nacer. Son diversas las formas en las que el ser humano puede sentirse vulnerable en distintos momentos de su vida, desde el egocentrismo la vulnerabilidad propia puede llegar a obsesionar, y desafortunadamente, para algunos la vulnerabilidad del otro pasa desapercibida. Debemos ser conscientes de que la vulnerabilidad existe, desde una necesidad de ayuda del “otro” vulnerable ante una situación, la cual le sacude, y no sabe o dispone de los recursos necesarios, para poder salir de esa situación. Por ello, facilitar las herramientas necesarias para ello, es de vital importancia para la mejora de estas situaciones.

Aunque esta globalización afecta a todo el mundo, no afecta de la misma manera a unos que a otros, siendo los colectivos menos desarrollados, los que más notan esa globalización, trasladada con una diferencia de derechos entre unos y otros. Por ello decimos que ese impacto se ve mermado y de esta forma, no es lo mismo ni si quiera en las ciudades, las cuales se ven agrupadas por núcleos de población los cuales se agrupan según el carácter socioeconómico de las personas. Entonces, como dicen Castillo y Miralles (2015), aunque “pudiera parecer que los guetos son cosa del pasado, pero, si miramos a nuestro alrededor, un poco más allá del centro de la ciudad y los

barrios adyacentes, nos encontramos con sorpresa que existe otro mundo en el que las personas sobreviven trabajosamente.” (p.161)

Por lo tanto, afecta más a unos contextos que a otros, siendo los colectivos desfavorecidos o en riesgo de exclusión social, los que necesiten apoyo para subsanar esa desigualdad, la cual también se traslada a nivel educativo. Esta diferencia de derechos afecta a la educación, que es lo que nos concierne diciendo que “la globalización altera la naturaleza de los procesos y productos educativos.” (Bonal y Tarabini, 2007, p.2) No será lo mismo entonces, crecer en determinados contextos que en otros, porque el resultado entendido como producto final, no será el mismo.

El contexto entonces determina en gran medida lo que hacemos, de acuerdo a Chistensen y Laegreid (2013) el contexto puede ser definido como “las circunstancias, ambiente, antecedente o configuración que afecta, restringe, especifica o clarifica el significado de un evento” (p.132). También entendido como “espacio construido a través de diversas circunstancias entrelazadas que dan forma a un hecho en un determinado espacio y tiempo” (Arellano, 2016, p.17). Haremos referencia a la intervención en los contextos sociales más vulnerables, donde el asociacionismo y las fundaciones cobran especial importancia y las cuales adquieren un carácter más propenso al desarrollo y de ayuda al otro.

2. EL PAPEL DEL ASOCIACIONISMO EN LOS CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD

En España, históricamente el asociacionismo no ha tenido gran implicación por los acontecimientos vividos. “Al tratarse de una democracia «joven», la sociedad española está aún en vías de desarrollar una cultura política consistente” (Morales, 2005, p.65), en lo que respecta a participación ciudadana y movilización para tratar las problemáticas que afectan a la sociedad, no obstante, siguiendo con el mismo autor, el sector de población “más jóvenes son más propensas a protestar que las generaciones mayores.” (p.71). Si la participación está en crisis en la ciudadanía española, si vivimos una supremacía de la individualización y del interés propio frente al colectivo, no resultará difícil entender el escaso grado de participación en el asociacionismo, ya que la pirámide poblacional de nuestro país, está caracterizado por ser cada vez con más población mayor.

Paradójicamente esta crisis de participación aparece en el momento menos oportuno, ya que aspectos como la “crisis financiera” han hecho que las personas hayan caído en los contextos de vulnerabilidad, con el consecuente auge de asociaciones y fundaciones, en apoyo a colectivos desfavorecidos y contextos vulnerables de la sociedad. La sociedad española ha visto aumentada su participación en estas entidades, las cuales les pueden disponer del apoyo necesario para poder salir de esas situaciones. En la sociedad actual en la que vivimos, cobra especial importancia el formar parte de la sociedad participativa, y no únicamente representativa, aludiendo a que la población actúe en aquello que le interesa y se sensibiliza, ya que las “asociaciones enfatizan la capacidad de los ciudadanos individualmente considerados, de los grupos de ciudadanos

o de las organizaciones no gubernamentales para participar en audiencias públicas.” (García, 2010, p.73)

No debemos olvidar tampoco, que el papel de las asociaciones, viene, generalmente, marcado por financiadores o donaciones, de personas y/o entidades que pretender colaborar de forma que ese dinero sirva de apoyo para personas que de verdad lo necesitan. Esto deja muchas puertas abiertas a la propia vulnerabilidad de las asociaciones o fundaciones, que necesitan de estos para poder sustentarse, y que si no disponen de ellos, no les quedará otra salida que “cerrar”. Como dice Aparicio (2011), “en los muchos casos en que aparecen juntas la escasez de recursos y la debilidad de las asociaciones, convendría preguntarse si la primera es causa de la segunda o al revés. En otras palabras: si las asociaciones son débiles por su escasez de recursos o tienen escasos recursos porque son débiles.” (p.111)

2.1. Una breve aproximación a los contextos de vulnerabilidad

Por vulnerabilidad se entiende “la disposición interna a ser afectado por una amenaza.” (Foschiatti, 2018, p. 8). Desde este concepto se refiere a una amenaza, por lo tanto, un peligro en el ser. Desde otro punto de vista, Wisner, Blaikie, Cannon y Davis (2004), la entienden como aquellas características con las que cuenta una persona o un grupo de personas en una situación determinada, que tienen la posibilidad de influir en su capacidad de anticipación, resistir y poder recuperarse óptimamente de una amenaza. Las dos definiciones hacen referencia al término amenaza, una desde un punto de vista más genérico, y la otra especificando en que puede ser una persona o varias, ante una situación y lo cual puede afectar convirtiéndose en esa amenaza. Por ello podemos decir que en cuanto nos referimos a un contexto de vulnerabilidad, hacemos referencia a un contexto que me amenaza, como persona y que puede llegar a amenazar a mi propio contexto. Ese contexto, hace referencia a varios factores, que pueden llegar a incidir en la vulnerabilidad de las personas. Entre ellos se encuentran: la familia, las amistades, el empleo, o la falta del mismo, y la localización geográfica. En esta misma dirección, Perona y Rocchi (2001) entienden que el bienestar, subsistencia y calidad de vida, de grupos afectados por contextos socio-históricos y culturalmente determinados constituye una condición social de riesgo que dificulta o inhabilita de manera inmediata o en el futuro las posibilidades de desarrollo del ser humano.

Los factores que se atienden desde la vulnerabilidad, son aspectos muy variables que afectan a todas las personas de forma distinta, por lo que no hay un patrón único que cumplan los contextos vulnerables, puesto que se forman por distintos motivos, y las condiciones individuales de las personas son variadas, pero sí que es cierto que acaban derivando en lo mismo: exclusión social y dificultades de inserción. Esa situación de carencia y deterioro, no solo distorsiona el presente, el ahora, sino que inevitablemente condiciona a las generaciones futuras, que, pudiendo salir de esa situación, se van a ver condicionadas a reproducir, en muchas ocasiones, las desigualdades recibidas y heredadas. Igual que Bourdieu y Passeron (1977) propone en su teoría de la reproducción de desigualdades sociales, es casi un “círculo perverso” donde se reproduce las condiciones de marginalidad.

En estrecha aproximación al concepto de vulnerabilidad se encuentra el de *ausencia*. Son muchos los estudios que tratan de analizar los niveles de privación y ausencia de la ciudadanía en los distintos países, centrándose principalmente en la pobreza. Lejos de adentrarnos en un mar de cifras, nos detenemos en esta ocasión en lo conceptual. La situación de pobreza se debe a muchos factores, pero generalmente se asocia a la variable: posibilidades de empleo. Para Muñoz y Pachón (2011) estar al margen de la ocupación (parado o inactivo) y el tiempo que se pasa en dichas situaciones, correlaciona positivamente con la probabilidad de estar en la situación de pobreza relativa o grave. Sin embargo, Carabaña y Salido (2010) consideran que el crecimiento del empleo no garantiza automáticamente ni un aumento de la productividad ni una distribución más igualitaria de la riqueza, por lo tanto la relación entre empleo y pobreza es difusa o al menos confusa.

La ausencia como sinónimo de pobreza supone un posicionamiento parcial de las realidades, matices y factores que abarca dicho término. Generalmente el concepto de ausencia se utiliza para describir una situación de pobreza, aunque también se está haciendo referencia al deterioro de los vínculos relacionales que se traduce en un alejamiento de la vida pública donde la presencia política o su influencia social se mantienen en el plano de lo formal antes que en el real. Ahora bien, también es justo reconocer, que la pobreza abarca directa o indirectamente abarca gran parte de los mismos, pues las relaciones que se establecen vienen marcadas por las personas, pero también por las circunstancias en las que estas se forman.

Por desgracia, tanto la vulnerabilidad como la ausencia no se viven de forma individual, sino que afectan a la unidad familiar, atizando fuertemente a los menores, quienes en ocasiones reciben la pobreza heredada, siendo difícil romper con las cadenas forjadas en el contexto y favorecer el desarrollo de otras capacidades. Ya en otra ocasión, Hernández-Prados y Tolino (2011) expusieron en su trabajo “Familia, menores y pobreza, Análisis de una realidad” que los avances en los derechos del menor, aunque significativos son insuficientes en situaciones de pobreza, si no son compensados desde la labor educativa que desempeñan las asociaciones en las zonas en riesgo de exclusión social.

Desde la ética levinasiana la vulnerabilidad del otro no puede, o mejor dicho, no debe pasar desapercibida, ya que se ve reflejada metafóricamente a través del rostro, y encarnada en la viuda, el extranjero y el huérfano. Esta vulnerabilidad “demanda una respuesta responsable ante el sufrimiento del otro *diferente*, (ya que se define por su vulnerabilidad), e *igual*, en cuanto que la propia condición humana nos hace a todos seres vulnerables” (Hernández-Prados, 2014, 178).

2.2. Principales asociaciones que dan respuesta a la vulnerabilidad

Dentro de la labor de ayuda y apoyo a los contextos vulnerables y en riesgo de exclusión social, encontramos multitud de asociaciones las cuales trabajan con estos colectivos, y que intentan dar esa ayuda necesaria, para empoderar y ayudar a las personas a salir de esas situaciones. Entre ellas encontramos:

- Asociación Columbares (<http://www.columbares.org/index.php/es.>): La Asociación Columbares es una entidad sin ánimo de lucro de ámbito estatal, aconfesional, intercultural, políticamente independiente, comprometida con el medio ambiente y la sociedad. La misión de esta Asociación es ayudar especialmente a colectivos en situación de desigualdad social, económica y cultural, con el fin de promover la inclusión social, la mayor igualdad y solidaridad de la sociedad y la conservación del medio ambiente. Para conseguirlo se desarrollan proyectos educativos, sociales
- Cáritas (<https://www.caritas.es.>): Cáritas desarrolla dentro de España una importante labor de apoyo y promoción social a diversos grupos sociales en situación de precariedad y/o exclusión social. El compromiso con estas situaciones es apoyado por el trabajo gratuito de más de 65.000 personas voluntarias, que representan el 90 por ciento de los recursos humanos de la institución en toda España. La acción desarrollada para la erradicación de la pobreza tiene también una amplia dimensión internacional que funciona a través de 154 Cáritas nacionales, con presencia en 198 países y territorios, integradas en la Cáritas Internacional, con sede en Roma. Es en este contexto de la red de Cáritas Internationalis donde se ha desarrollado también nuestra pertenencia y participación activa en Cáritas Europa.
- Asociación Proyecto Abraham (<http://www.proyectoabraham.org.>): Desde sus inicios trabaja día a día para atender a personas que se encuentran en situación o en riesgo de exclusión social. A través de una actividad integradora se acoge a personas en riesgo o en exclusión, propiciando su reinserción o inclusión paulatina en la sociedad.
- ACCEM (<https://www.accem.es.>): Accem es una organización sin ánimo de lucro de ámbito estatal cuya misión es la defensa de los derechos fundamentales, la atención y el acompañamiento a las personas que se encuentran en situación o riesgo de exclusión social. Especializada en refugio y migraciones, es mucho más, trabaja en favor de la inclusión de las personas y busca la igualdad de derechos, deberes y oportunidades de todas las personas con independencia de su origen, sexo, raza, religión, opiniones o grupo social.
- Fundación Jesús abandonado (<http://jesusabandonado.org.>): Esta fundación, trabaja de manera incansable más de treinta años para acoger a las personas en situación de necesidad. Desarrolla su labor en la Región de Murcia con personas

en situación de exclusión social o en grave riesgo de estarlo, con el objetivo último de lograr una recuperación plena, puedan desarrollar una vida independiente y que vuelvan a sentirse ciudadanos de pleno derecho, útiles a la sociedad.

Dentro de las asociaciones que trabajan los contextos de vulnerabilidad en la Región de Murcia, nos vamos a centrar en la Fundación Cepaim.

3. LA LABOR EDUCATIVA DE CEP AIM

Desde la Fundación Cepaimse desarrollan proyectos los cuales lleguen a implicar a la comunidad, para lograr un cambio substancial, el cual mejore las situaciones iniciales de los contextos. Estos proyectos se llevan a cabo desde diversas áreas de intervención, donde se encuentra el desarrollo comunitario, con el cual, se pretende:

“colocar las comunidades locales en el centro de los procesos de desarrollo, al objeto de valorizar los recursos humanos y materiales de un territorio-comunidad determinado mediante la implicación efectiva de la población en las decisiones y procesos que puedan incidir en la mejora de su calidad de vida” (Fernández, 1991, p.18).

Dentro del plan de desarrollo comunitario, nos centramos en esta ocasión en la acción comunitaria integral en barrios, entendido como uno de los campos en los que se pretende fomentar la convivencia y la participación del sector de población vulnerable que habita en los barrios en riesgo de exclusión. Algunas de las iniciativas que se desarrollan dentro de esta actuación son:

- Fomento de la convivencia en el barrio y de la participación de la población inmigrante en la vida social de este.
- Educación no formal dirigida a jóvenes y personas mayores.
- Empleabilidad e inclusión social a través del fomento del empleo.
- Sensibilización dirigida a prevenir conductas discriminatorias, racistas y xenóforas.
- Fortalecimiento del trabajo en red y la participación de las instituciones implicadas.
- Fomento de la igualdad de oportunidades y prevención de violencia de género.

La mayoría de estas acciones se realizan a través de proyectos de intervención, refiriéndose a un conjunto de actividades coordinadas e interrelacionadas que buscan cumplir con un objetivo específico, en este caso dotar al barrio de otras posibilidades para la ciudadanía ofreciendo nuevas oportunidades. A través del desarrollo de los proyectos de intervención se tratan contenidos específicos y métodos organizados y planificados en una secuencia lógica que permite a todos los recursos humanos que participan en el mismo poder funcionar coordinadamente, organizada y autónomamente. Los proyectos de intervención no son infinitos, por el contrario son temporales, es decir, la intervención se desarrolla en un tiempo específico que ha sido planificado en función de las necesidades pero también en función del presupuesto el cual viene marcado por el inversor. Por ello la

herramienta a utilizar para emprender estas acciones dentro del área, serán los proyectos de intervención, los cuales acabarán siendo nuestro plan de acción en el contexto en el cual pretendemos causar un cambio. Entre este movimiento surge la Fundación Cepaim, la cual pretende mejorar la convivencia y la cohesión social en los diferentes contextos en los que interviene.

3.1. Contexto de intervención

El barrio de Los Rosales, ubicado en la pedanía de El Palmar, desde hace años se encuentra en un proceso de degradación, afectado por graves problemas habitacionales y de exclusión social. En concreto, en los espacios públicos colectivos, se encuentra una imagen caracterizada por suciedad general en las calles, pintadas en fachadas y muros, mobiliario urbano deteriorado y una evidente falta de mantenimiento. Este mal estado general afecta también a las edificaciones.

Otro de los factores que afecta enormemente al barrio es la imagen negativa que se proyecta al resto de las pedanías y municipio en general, constituyendo una dificultad para la integración social y laboral de los/las vecinos/as. En Los Rosales se producen situaciones de exclusión social, debido a factores relacionados con las deficiencias residenciales y urbanísticas, altos niveles de absentismo y abandono escolar, altos índices de desempleo, escasa cualificación para acceder al mercado laboral, etc.

En cuanto al contexto socio-económico, el barrio de Los Rosales se encuentra en una zona media- baja, refiriéndonos a ella también como hemos nombrado anteriormente, como un pequeño gueto el cual está conformado por distintas culturas. Solo cabe echar un vistazo al colegio más cercano, el CEIP Los Rosales para observar que la mayoría de las clases están formadas por una gran variedad de etnias y culturas, las cuales conviven junto a las personas que ya residían en la zona.

Este proyecto proviene del Área de Regeneración y Renovación Urbana la cual proviene del Ayuntamiento de Murcia y el cual subvenciona estas acciones en el barrio de Los Rosales. Esta partida presupuestaria es la que subvenciona las acciones que lleva a cabo la Fundación Cepaim en este barrio y lo que justifica su desarrollo y las cuales se van a explicar a continuación:

3.2. Proyectos de intervención

En cuanto a las acciones específicas que se realizan desde la Fundación en el barrio de Los Rosales, destacamos el curso de atención al Cliente y el curso de atención a personas dependientes, pero dado que este último aún está en fase de implementación y todavía no se conocen los resultados sobre ella, nos centraremos en esta ocasión en describir la experiencia desarrollada en el primero de ellos.

El curso de atención al Cliente se trata de una formación realizada en el barrio de

Los Rosales, que pretende la inclusión de personas mayores de 16 años, para la posibilidad de mejorar la empleabilidad de los participantes y su posible inclusión en el mundo laboral.

3.2.1. Inscripciones y captación de participantes:

Como todo proyecto que quiere garantizar su éxito, requiere de un fase de captación de participantes, ya que el volumen de solicitudes recibidas en un proyectos es muestra de la calidad e interés del mismo. Para ello se estableció contacto, telefónico y presencial, con las entidades del territorio (CAC, Coordinadora de Barrios, Puentes de Encuentro, Columbares y agentes clave), también se establecieron dos encuentros en el centro ARRU de Los Rosales para que la gente pudiera apuntarse directamente en el programa. Esas fechas fueron el martes 9 y jueves 11 de Mayo, de 10 a 13 horas. La temporalización de este curso ha sido del 17 de Mayo al 6 de Junio, teniendo una duración de 60 horas, repartidas en 15 sesiones de 4 horas diarias.

3.2.2. Objetivos

El objetivo general de la formación, ha sido generar espacios de participación, formación y mejora de la empleabilidad, entre las personas residentes en el barrio de Los Rosales, mediante el desarrollo de una formación ocupacional de Atención al Cliente para mejorar la situación de desempleo de los participantes y salir de la posible situación de riesgo de exclusión social. En cuanto a los objetivos específicos de las actividades se ha pretendido:

1. Desarrollar procesos de información y difusión sobre las acciones a llevar a cabo dentro del proyecto que favorezcan la participación de las personas residentes en el barrio de Los Rosales, tanto jóvenes como adultos para ayudarles a salir de la situación de desempleo.
2. Mejorar las situaciones personales a partir de la formación ocupacional, con la obtención de una mayor formación, concienciando que el cambio parte de ellos/as mismos/as.
3. Trabajar y colaborar con los recursos de la zona.
4. Fomentar en los/as participantes en todas las fases del curso la adquisición de habilidades sociales básicas como eje transversal de la intervención.
5. Posibilitar que las personas residentes en el barrio de Los Rosales, puedan realizar una formación ocupacional, con sus respectivas prácticas para adquirir una mayor formación.
6. Dar respuesta a los intereses y necesidades manifestadas por las participantes del curso, en cuanto a las acciones formativas a realizar.

3.2.3. Contenidos

Para conseguir lograr el objetivo general de esta intervención se han trabajado los siguientes contenidos:

- Habilidades sociales: se han trabajado las distintas habilidades sociales, como la autonomía personal, relaciones con distintas personas, expresión corporal, relaciones intrapersonales e interpersonales.
- Tipos de cliente: con un previo análisis de la tipología de clientes que nos podemos encontrar en la atención al cliente, se ha diferenciado entre los posibles caracteres de los clientes, como puede ser un cliente asertivo, pasivo, empático, etc.
- Tipos de servicio: se ha explicado la diferencia entre los servicios, atendiendo de peor a mejor. Entre ellos encontramos el servicio pésimo, malo, normal y excepcional. También se diferencia entre un servicio y un servicio de calidad, atendiendo a sus características.
- Tipos de comercio: Se ha diferenciado también según el tipo de comercio que es, atendiendo a según el sistema de venta y según su organización jurídica y financiera.
- Estructuración exhibiciones: observando, los distintos tipos de estantes que podemos encontrar en una exposición de cualquier tienda, como por ejemplo la góndola, cenefas, estantes, laterales, lineal, etc.
- Empatía y expresión personal: se han trabajado estas habilidades en particular, puesto que creemos que son muy necesarias de caras a afrontar las posibles situaciones de Atención al Cliente, y sus distintas vertientes a la hora de afrontar la atención personal.
- Desarrollo personal y social: el desarrollo integral como persona es esencial para poder desarrollar una correcta atención, manteniendo un equilibrio interpersonal con los distintos agentes y personas que podemos encontrarnos.
- Curriculum y inserción socio laboral: se desarrolló una pequeña acción formativa sobre cómo desarrollar el curriculum de forma adecuada, lo mitos y que es lo que quieren los empresarios realmente que se añada en los curriculum, y también como afrontar entrevistas de trabajo, a partir de dinámicas también de role-playing a través de un guión de cómo eran los dos personajes.

3.2.4. Metodología

La perspectiva comunitaria e intercultural, implica cambiar el papel del observador que han venido desarrollando las comunidades, por un papel activo que tome parte en la formulación de soluciones, así como en la toma de decisiones sobre los problemas que las aquejan.

Por eso la intervención realizada con el curso de formación, ha pretendido hacer que las participantes aprendiesen de forma activa, abandonando un poco la perspectiva más formal de la cual han fracasado, para poder ajustarnos a los intereses, y respetando los contenidos a trabajar en la formación, de una forma más dinámica y atractiva para las participantes.

3.2.5. Formación práctica en empresa

Se ha realizado entre las fechas de 19 de Junio y 7 de Julio, y con una duración de 32 horas. Las prácticas se han enfocado a empresas las cuales se adecuasen a las características genéricas de la formación que se ha realizado, y donde pudiesen aprender los contenidos básicos trabajados en la formación. En esta formación práctica se pretende realizar los siguientes objetivos:

- Conocer un entorno de trabajo en el cual se desarrollan actividades de atención al cliente.
- Desarrollar actividades laborales adecuadas al entorno en el cual se trabaja.
- Favorecer la comunicación entre otros profesionales del campo y desarrollar capacidades personales.
- Reflexionar sobre que puedo aportar a la empresa y conocer que es una oportunidad para que me conozcan laboralmente.
- Favorecer el adquirir contactos en empresas las cuales pueden ofertar empleo.

4. CONCLUSIONES DE LA INTERVENCIÓN

Para tener una visión más objetiva sobre la formación la consecución de los resultados, se han analizado a través de técnicas de observación realizadas, escalas de control, teniendo en cuenta si se da una conducta o no, y las distintas pruebas realizadas en las formaciones.

La formación de Atención al Cliente, ha tenido un impacto importante en las personas residentes en el barrio de Los Rosales, puesto que se ha desarrollado en el mismo núcleo en el que viven. Las personas han sido íntegramente residentes en el barrio, y ha despertado intereses de mejorar la empleabilidad y el desarrollo personal de

las personas, observando la necesidad de tener una correcta formación, para poder llegar a obtener un empleo.

Han conocido muchos aspectos que anteriormente no conocían, y han mejorado en cuanto al establecimiento de relaciones sociales, expresión corporal y conocimientos sobre atención al cliente.

Para próximas formaciones, sería conveniente ampliar los colectivos a los cuales se atiende puesto que así podemos llegar a lograr un colectivo más diverso del que ha participado en esta formación, y así ampliar la formación a más sectores, y llegando a alcanzar una mayor igualdad de oportunidades entre los residentes en el barrio, el cual se caracteriza por su gran diversidad.

En cuanto a la formación práctica ha sido esencial para el barrio, puesto que en primer lugar, la formación teórica les ha proporcionado los conocimientos básicos sobre el tema, el cual les ha encantado, y luego con esta formación han podido poner en práctica lo aprendido en el curso. Esto les ha permitido salir de su contexto el cual les engancha a no salir de su zona de confort, a no hacer nada por lo que no avanzan en su proceso de inserción laboral.

5. REFERENCIAS

- Arellano, J. R. (2016). La importancia del contexto en el diseño de política social. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*, (8), 13-26.
- Aparicio, R. (2011). Participación ciudadana y asociaciones de inmigrantes. *Oñati socio-legal series*, 1(3), 1-23.
- Bello Reguera, G. (2010). Alteridad, vulnerabilidad migratoria y responsabilidad asimétrica. *Dilemata*, (3), 119-127.
- Bonal, X., y Tarabini-Castellani, A. (2007). Globalización y educación: textos fundamentales. Miño y Dávila.
- Bordieu, P., y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Ed. Laia.
- Carabaña, J. y Salido, O. (2010) Sobre la difusa relación entre desempleo y pobreza: España en el cambio de siglo. *Panorama Social*, 12, 15-28.
- Castillo, M. D. P., y Miralles, J. A. (2015). Dinamización comunitaria y exclusión social.
- Christensen, T. y Laegreid, P. (2013) "Context and administrative reforms: a transformative approach" en Pollitt, Christopher (ed.) Context in public policy and management. The missing link. Leuven: Edward Elgar, 131-156
- Dale, R. (2002). Globalización:¿ un nuevo mundo para la educación comparada. J.

- Schriewer (Comp.), Formación del discurso en la educación comparada, 69-90.
- Fernández, E. (1991) La política cultural, qué es y para qué sirve. Gijón, Trea.
- Franco, Á. (2016). Globalización, gobernabilidad y salud. Facultad Nacional de Salud Pública, 24.
- Foschiatti, A. M. H. (2018). Vulnerabilidad global y pobreza: Consideraciones conceptuales. *Geográfica digital*, 1(2), 1-20.
- Gomariz Vicente, M.A.; Parra Martínez, J.; García Sanz, M^a Paz; Hernández Prados, M. A. y Perez Cobacho, J. (2008) *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Conserjería de Educación, Ciencia e Investigación.
- Hernández Prados, M.A. (2014). La familia desde la Pedagogía de la Alteridad. En P. Ortega Ruiz (Ed.). *Educación en la alteridad* (pp. 173-193). Colombia: Redipe y Editum
- Hernández Prados, M.A. y Tolino, A.C. (2011) Familia, menores y pobreza, Análisis de una realidad. Comunicación presentada al VII Congreso Internacional sobre Pobreza, Desigualdad y Convergencia. Los objetivos del Milenio. Eumed. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/51599612/infancia-y-pobreza>
- Mcluhan, M. y Powers, B. (1989). La aldea global, Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI. *Barcelona, Gedisa*.
- Martínez, P (Coord.) (2017). *Manual de orientación Educativa y Profesional*. Murcia: Diego Marín.
- Ministerio de Fomento (2001). Análisis Urbanístico de Barrios Vulnerables. Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio. Universidad politécnica de Madrid.
- Morales, L. (2005). ¿Existe una crisis participativa? La evolución de la participación política y el asociacionismo en España. *Revista Española de Ciencia Política*, 13, 51-87.
- Muñoz Conde, M., & Pachón García, N. (2011). La calidad de vida y la situación de pobreza de la población desplazada (2008-2010). *Cuadernos de Economía*, 30(55), 179-216.
- Wisner, B., Blaikie, P., Cannon, T., & Davis, I. (2004). At risk. *Natural hazards, people's vulnerability and disasters*, 2.

ESPACIOS RESISTENCIA. ESPACIOS DE INTEGRACIÓN.

Estella Leticia Freire Pérez. Docente Área Expresión Plástica e Visual en la Universidad de Santiago. estela.freire@usc.es¹

Candela Rajal Alonso. Doctoranda de la Universidad de Santiago. Área de Didácticas Aplicadas. candelarajal@gmail.com²

RESUMEN

Este artículo presenta el resultado de la investigación sobre una propuesta de metodología de acción basada en la creación de redes activas y talleres que entienden el contexto y el espacio donde se desarrolla la acción de enseñanza-aprendizaje como motor para la transformación, la integración y el trabajo co-labor-activo entre comunidades educativas. El cuidado y el respeto por nuestro entorno se traduce en términos de aprendizaje-servicio hacia nuestra comunidad, poniendo en valor la capacidad de transformación que existe en las pequeñas acciones colaborativas, reforzando vínculos entre colectivos.

Espacios Resistencia, Espacios de Integración muestra el contenido y resultado de una propuesta de acción-intervención desarrollada en colaboración con la Asociación Arela en Santiago de Compostela. Este proyecto tiene como principal objetivo trabajar y asumir el compromiso para la integración y el empoderamiento de adolescentes en riesgo de exclusión social, utilizando la Educación Artística, el Aprendizaje-Servicio y la Investigación Narrativa como herramientas principales en el diseño de propuestas de acción que fomenten la dimensión social del aprendizaje.

Palabras Clave: Educación Artística, Comunidad educativa, Aprendizaje-Servicio, Arquitectura, Integración, Proceso creativo, Investigación Narrativa, Identidad.

ABSTRACT

This article introduces the results of the research on a proposal of action methodology based on the creation of active networks and workshops that understand the context and the space where the teaching-learning action is developed as an engine for transformation, integration and co-labor-active work among educational communities. The care and respect for our environment is translated in terms of service-learning towards our community, highlighting the capacity for transformation that exists in small collaborative actions, reinforcing links between groups.

Resistance Spaces, Integration Spaces shows the content and result of an action-intervention proposal developed in collaboration with Arela Association in Santiago de Compostela. The main objective of this project is to work and assume the commitment for the integration and empowerment of adolescents at risk of social exclusion, using Art Education, Service Learning and Narrative Research as main tools in the design of action proposals that encourage the social dimension of learning.

Keywords: Artistic Education, Educational Community, Service-Learning, Architecture, Integration, Creative process, Narrative Research, Identity.

¹ Arquitecta y profesora del Área de Didáctica de la Expresión Plástica en la Facultad de Formación del Profesorado (Campus de Lugo) de la Universidad de Santiago de Compostela. Es miembro del grupo de investigación LITER 21 y del grupo de innovación educativa INNOV-ARTE, ambos pertenecientes a la USC. En su tesis trabaja temas que relacionan la arquitectura y los espacios con el ámbito de la educación en general y la educación artística en particular.

² Doctoranda en el Área de Didácticas Aplicadas de la Universidad de Santiago de Compostela, graduada en Bellas Artes por la Universidad de Vigo, especializada en arte contemporánea y museología. Es miembro del grupo de investigación LITER 21 y desde 2012 trabaja en diversos ámbitos relacionados con la gestión cultural y la educación, formando parte del equipo DARDO o del Museo de Arte Contemporánea de Amberes.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Entender el espacio como un recurso educativo de primer orden y hablar de la responsabilidad social de la arquitectura, son las premisas fundamentales base para el desarrollo de una propuesta de metodología procesual que permite llevar a cabo acciones educativas para el tratamiento y la humanización de los espacios que nos rodean y en los que interactuamos con los demás.

Es indudable la importancia del trabajo cooperativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La socialización, la capacidad de establecer relaciones y sinergias con el resto de miembros del colectivo así como la construcción del conocimiento de forma grupal son cuestiones básicas que fomentan la concienciación sobre la responsabilidad de pertenecer a una comunidad.

El contexto físico-espacial en el que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje juega un papel clave en la formación y consolidación de una comunidad. La construcción de una identidad grupal ligada a los espacios en los que interactuamos con el grupo y la utilización de los vínculos personales que establecemos con dichos espacios como detonantes de una acción, nos permite ligar espacios, aprendizaje e identidad en procesos-proyectos en los que los jóvenes tomen conciencia del potencial individual y grupal como agentes de transformación de la realidad.

Los procesos cooperativos dentro del marco de la educación artística fomentan además la creatividad individual, la autocrítica y la sensibilización sobre los procesos colectivos de creación, la aproximación al concepto de identidad estética, el estudio de referentes artísticos y culturales y el reconocimiento de nuevas formas de expresión y comunicación (Palacios, 2010).

1.1. La Educación Artística Comunitaria.

En las últimas décadas la idea de la Educación Artística Comunitaria fue cobrando importancia a través de los movimientos reconstruccionistas (Neperud, 1995) que definen un nuevo concepto de comunidad. Bajo esta idea de comunidad se conjugan diversos enfoques o acentos como la conexión con el patrimonio, la idea de comunidad entendida como lugar, como grupo de aprendizaje o en la búsqueda de un beneficio social común a través del arte (Villeneuve y Sheppard, 2009).

La Educación Artística Comunitaria tiene como objetivo principal llevar el aprendizaje y la práctica del arte fuera de las aulas y ponerlo en relación con el contexto físico, social y cultural. La Educación Artística Comunitaria busca la unión de la educación con la vida mediante la implicación de los estudiantes en experiencias de aprendizaje que se basan en el estudio y en la solución de problemas reales, presentes en su entorno cotidiano. Se trata generalmente de enfoques que implican un compromiso social y una idea del poder transformativo y emancipatorio de la educación y que defiende valores en relación con el medioambiente y la sostenibilidad natural, pero también cultural. Las acciones desarrolladas bajo esta premisa no son acciones reprogramadas y dirigidas por el trabajo de expertos, si no que se crean a partir de las necesidades y problemas reales del entorno (Neperud, 1995).

La figura del educador artista se muestra como la de un agente movilizador, capaz de conectar arte y educación con otro tipo de necesidades sociales, con una profunda sensibilidad hacia el contexto próximo en su sentido más amplio, poniendo en funcionamiento proyectos que enlacen con su realidad social más cercana.

La creación de una estructura de colaboración dentro del colectivo implicado en el proceso-proyecto permite elaborar un modelo de cooperación extrapolable a cualquier situación ya sea dentro del contexto educativo o en la vida real, una forma de trabajar y de relacionarse que facilita y fomenta las relaciones entre individuos y comunidades, en la búsqueda de un bien común (Palacios, 2010).

1.2. El Aprendizaje-Servicio.

Es en este punto donde se encuentran la Educación Artística Comunitaria y el Aprendizaje-Servicio como herramientas principales para el desarrollo y fomento de la capacidad de respuesta y búsqueda de alternativas en etapas como la adolescencia. Educar el pensamiento crítico es esencial para generar alternativas a lo existente. El trabajo y el compromiso que asociaciones como Arela tienen con adolescentes en riesgo de exclusión y la formulación de propuestas de intervención en los que ellos sean los verdaderos agentes propulsores del cambio, son claves para erradicar el conflicto social.

El Aprendizaje-Servicio es una metodología, un programa que se puede combinar con otras acciones educativas. Se entiende como un programa pedagógico que conecta el terreno del aprendizaje con los problemas sociales, convirtiéndolo en un proceso social. Estas acciones se basan en grupos o microgrupos que interactúan entre sí, generando hipótesis y formulando alternativas a realidades tangibles, trabajando el compromiso social y con él la autodefinición y la importancia de la pertenencia a la comunidad.

El aprendizaje materializado y experimentado en el contexto real adquiere pues una dimensión social que conecta directamente con el aprendizaje en valores, desarrollando un conjunto de competencias básicas que se evidencian primeramente en el conjunto del grupo y luego en los individuos que lo conforman. La acción y el servicio entendidos desde una perspectiva de trabajo global y contextualizado, entronca con el proceso-proyecto artístico y en definitiva con la Educación Artística Comunitaria en una práctica que no sólo fomenta la experimentación de alternativas y la puesta en valor del trabajo social, sino que desarrolla una educación inclusiva hacia una nueva forma habitar en comunidad.

Entendernos desde el pertenecer a un grupo, considerar y valorar los saberes y haceres que aportan las experiencias vivenciales de los diferentes componentes del grupo, son las premisas básicas para desarrollar este tipo de propuestas en las que los aprendizajes se contextualizan en un contexto real con unas necesidades reales, haciéndose significativos a través de la comunidad (Puig, 2010).

Educar a personas para la vida en común que conformen una ciudadanía activa y aprender a participar y colaborar de forma que nos sintamos ciudadanos es la finalidad esencial en este tipo de propuestas (Barber, 2000). Trabajar desde una ética de la preocupación y el cuidado por el otro y los otros se traduce en una educación en la que el contexto y el medio son el soporte principal, en donde el proceso de enseñanza aprendizaje se da desde el habitar (Martínez y Hoyos, 2006).

1.3. Educación Artística, Comunidad y Acción Social. La huella en el alumnado.

Existen muchas propuestas en las que el Aprendizaje-Servicio y la Educación Artística Comunitaria son las herramientas clave para su realización. Se trata de experiencias educativas que se desarrollan de forma colectiva, acciones interdisciplinarias en las que el propio proceso se va nutriendo de las aportaciones de los agentes implicados, donde el proyecto crece en la medida en que se hace de todos.

Dewey promovía la participación en la construcción y en los usos sociales de los espacios educativos y de su entorno, entendiéndolos como una oportunidad para fomentar la iniciativa y la autonomía del alumnado, para romper el aislamiento del ámbito educativo formal y no formal respecto de la comunidad (Dewey, 1969).

Es así como se adquieren los aprendizajes más importantes en la trayectoria vital de las personas, a través de las formas de relacionarnos con otros en entornos determinados, con sus normas de uso y sus significados sociales, con las oportunidades que estos entornos ofrecen. En definitiva: una concepción del espacio educativo como memoria, transformación y crecimiento, que recoja los procesos temporales y de

vida de toda la comunidad educativa (Romañá, 2004).

Pero, ¿cual es el resultado en términos de desarrollo individual y beneficio social?. Toda experiencia de Aprendizaje-Servicio concluye con una evaluación de análisis social tanto de los resultados de la materialización de la propuesta como de la experiencia vivida por los agentes de la acción. Generalmente el grupo suele mostrar una actitud muy positiva a lo largo de todo el proceso, y si bien la experiencia tiene un componente esencial, individual e intransferible, sí suelen aparecer indicadores comunes que ayudan al adolescente a integrarse en la dinámica y la manera de hacer de la unidad. Xus Martín García recoge en su artículo *L'aprenentatge servei a l'escola. L'assignatura Anàlisi i acció social a l'escola Sant Ignasi* (Martín, X y Rubio, L. 2006) varios de estos indicadores dando muestra de la huella que este tipo de experiencias tiene sobre el alumnado, de los cuales se extrae lo siguiente:

- El hecho de tener una responsabilidad concreta beneficia la experiencia de la acción social y estimula un rol más activo y protagonista en el alumno.
- Tratar con el resto del grupo favorece la asistencia constante durante el desarrollo de la acción y la reflexión conjunta sobre la propia acción.
- Interactuar cada semana con las mismas personas dentro de un grupo refuerza vínculos personales y favorecen la implicación en la acción.
- Cuando la acción se desarrolla a poca distancia del centro o de donde el grupo tiene su punto base, existen más posibilidades de identificarse con el medio y de vincularse a esa comunidad.

La acción social suele ser una experiencia mucho más enriquecedora de lo que el alumnado espera en un principio, fomentando la interconexión entre los ámbitos escolar, familiar y comunitario y estableciendo diferentes lazos de relación tanto entre entidades como entre los diferentes colectivos que las conforman. La propuesta que se plantea nace de la necesidad de ligar arte, acción social y educación en sus diferentes contextos y situaciones, apostando por propuestas en las que el desarrollo de la conciencia cívica y el respeto por la diversidad de identidades dentro de la comunidad sean sus principales pilares.

2. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

2.1. Introducción

Situándonos en el anterior marco teórico, el punto de partida de todo proyecto de Aprendizaje-Servicio es un diagnóstico sobre la realidad y las necesidades detectadas en el contexto analizado. La realización de la propuesta no sólo aporta alternativas para esas necesidades si no que identifica aquellos aspectos susceptibles de mejora dentro de esa realidad.

Se trata de fomentar la acción desde una mirada crítica y global que atienda a la diversidad de realidades existente y a los diferentes grupos humanos que las conforman, fomentando la colaboración recíproca entre todos los protagonistas. No se trata de una ayuda asistencial y simbólica, se trata de una acción real en un contexto real que analice y transforme esa realidad, a través de acciones responsables y cooperativas que generen un compromiso social (Puig, J. M., Gijón M., Martín, X. y Rubio, L. 2011).

La semilla del proyecto surge en colaboración directa con la Asociación Arela en Santiago de Compostela, una asociación que trabaja con adolescentes en riesgo de exclusión social, ofreciendo alternativas educativas en horario extra-escolar. Es aquí donde se conforma el grupo y se plantea la propuesta metodológica objeto de estudio a partir de unas necesidades reales de adecuación de espacios interiores del centro propuestas por las educadoras.

Las primeras reuniones comienzan en el mes de septiembre de 2017, donde se concretaron las necesidades demandadas y conformó el grupo de acción dinamizador y protagonista de la experiencia.

2.2. Objetivos

Esta propuesta intenta ligar espacios y educación con entorno social. Son acciones pensadas para conectar al individuo en sociedad y al centro educativo con su comunidad, implicando a todos los agentes que la conforman en igual medida, creando grupos activos transformadores de realidades. Este tipo de proyectos solo cobran sentido cuando se diseñan y se implementan en, desde, para y con la comunidad en la que se encuentran inmersos, partiendo de las necesidades reales que los colectivos demandan (Puig, J. M., Gijón M., Martín, X. y Rubio, L. 2011).

Así pues, los objetivos principales que persigue esta investigación son los siguientes:

- Entender el proceso de aprendizaje en términos de Aprendizaje-Servicio donde el alumnado aprende siendo útil a la sociedad, mediante actuaciones significativas para la comunidad.
- Construcción de comunidades de acción y aprendizaje para la integración.
- Entender los espacios como recursos educativos de primer orden en constante transformación al servicio del aprendizaje y de las necesidades de la comunidad que los habita.
- Formar una opinión crítica sobre los espacios y el entorno que nos rodean y fomentar la sensibilización sobre su tratamiento para dar respuesta a las necesidades reales que las personas usuarias demandan.
- Trabajar el potencial y la capacidad creativa y emprendedora a través de procesos-proyectos en los que la Educación Artística es la herramienta principal para la transformación.
- Consolidar una metodología de acción que sea extrapolable a otros espacios y otras situaciones.
- Empoderar el papel del adolescente como agente para y por el cambio.

2.3. Metodología

La metodología procesual es determinante en este tipo de acciones, formuladas desde una concepción constructivista del aprendizaje que favorece los aprendizajes activos y significativos y parte de la experiencia vivencial del individuo como elemento determinante del propio proceso.

El individuo y el grupo en un contexto más amplio se presentan pues como los verdaderos agentes de la investigación. El diseño de actuaciones, la observación y el análisis de las realidades tangibles experimentadas serán los instrumentos utilizados para la elaboración de la discusión final que enlaza objetivos y resultados.

La interacción con la realidad y la construcción y (re)formulación de esta misma realidad a través de acciones grupales derivan en una investigación cualitativa que tiene como eje fundamental la investigación narrativa, entendida como recolectora de experiencias y generadora de imaginarios comunes.

El estudio y recogida del patrimonio oral construido a partir de las reflexiones personales y colectivas de los agentes implicados en el proceso, reflejan la propia transformación del espacio-contexto y de la identidad colectiva objeto del presente artículo.

Para el pre-diseño de la metodología dividimos la acción en cuatro fases que la relacionan con los

diferentes modos de aprendizaje, ligando Investigación, Acción y proceso educativo. La primera fase corresponde siempre con una asamblea grupal que da pie al **Análisis y Reflexión (perceptivo-observar)** sobre el espacio en el que se desarrolla la acción y las necesidades que el colectivo demanda. El siguiente paso es la realización de **Propuestas (Productivo-Hacer)** individuales o colectivas por parte de la comunidad para la Humanización y (re)formulación de dicho espacio que den lugar a una puesta en común y abran paso al diálogo para concretar la forma de **materialización de la acción (Transferencia-Aprendizaje Significativo)**, en una tercera fase. Finalmente el espacio es Habitado, Experimentado y Vivido, **testado en esa realidad colectiva (Dimensión Social)** dando lugar a un nuevo análisis que permita futuras implementaciones.

Son los propios individuos agrupados los que marcan la ruta de acción, y es el propio contexto el que las determina. La secuencia de las sesiones de talleres se van diseñando a medida que el proceso lo requiere.

PROCESO-METODOLÓGICO. TRANSFERENCIA A LO REAL.

La propuesta se podrá y se deberá ajustar en todo momento a las necesidades de la Comunidad y del Espacio en el que se desarrolla. La programación que se propone responde a las fases anteriores y las define pero deja la línea de tiempo como variable en función de las premisas de partida resultantes de la fase de análisis y reflexión.

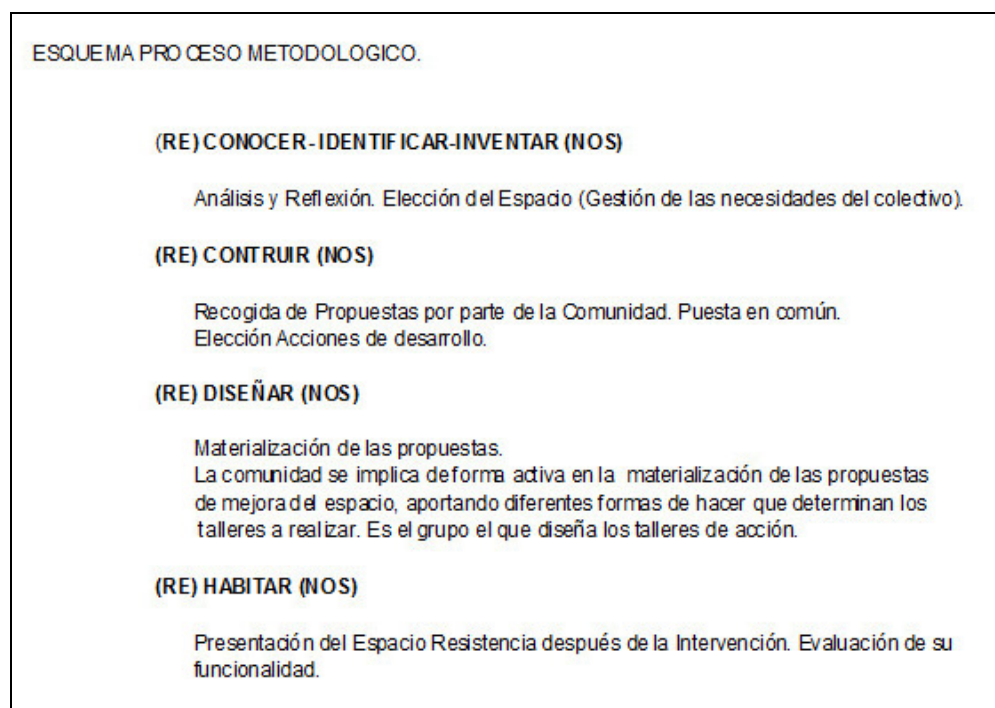


Fig1. Cuadro Esquema Proceso Metodológico. (Fuente propia)

3. REALIZACIÓN DE LA PROPUESTA.

3.1. Desarrollo de la acción en Arela. Prueba Prototipo.

La acción elegida comienza con una pequeña intervención en Arela, una asociación que como se indicó anteriormente tiene como misión contribuir al desarrollo integral de la infancia y de la juventud de Galicia en riesgo de exclusión. El Centro de Día en el que se desarrollaron los diferentes talleres está ubicado en Santiago de Compostela, en un inmueble de uso residencial con la tipología propia del ensanche de la ciudad, y el espacio elegido para intervenir fue el aula de juegos y esparcimiento.

El grupo de acción se conformó en las primeras asambleas. Resultó un equipo de ocho personas, con edades comprendidas entre los 6 y los 16 años. Este grupo interesado, equitativo a nivel de género, favoreció

la creación de micro-grupos de colaboración para tareas específicas en las que las propuestas presentadas por las más pequeñas se desarrollaban gracias a la capacidad de materialización de los mayores.

El contexto-soporte en el que se iba a desarrollar la acción era una de las salas del centro de día, concretamente la sala de juego, en donde el grupo pasaba la mayor parte del tiempo y que todos compartían en algún momento del día.

Después de las primeras reuniones en las que presentamos la metodología de acción y se establecieron las primeras hipótesis de modificación del espacio basadas en la reflexión grupal sobre la forma de relacionarse dentro del mismo y la forma en la se dicho espacio se utilizaba, se pasó a las propuestas de transformación. La acción responde a una necesidad real planteada por las educadoras y los propios adolescentes, que manifestaron la necesidad vital de (re)configurar parte del espacio, para adecuarlo a los usos actuales. Tenían la idea de transformar un viejo armario empotrado en un pequeño micro-hábitat de descanso. Este armario era en sí mismo un espacio resistencia y su transformación posibilitaba la aplicación real de la metodología propuesta, su puesta en práctica y el análisis de su funcionamiento en un contexto real con micro-grupo interedad.

A continuación se documentan las diferentes fases dando muestra de los diferentes talleres realizados y del resultado final de la intervención.

- **(RE) CONOCER- IDENTIFICAR-INVENTAR (NOS).**

Realizamos los primeros collages en donde cada uno presentaba su visión particular del nuevo espacio. Cada propuesta respondía a los intereses particulares de cada miembro del grupo: Espacio para la lectura, Sala de música, Mesa de Estudio, Espacio para disfraces y Espacio para juego simbólico. La propuestas no sólo se ceñían al espacio interior del armario empotrado que se presentaba como premisa, sino que abarcaban todo el conjunto de la sala, planteando una reformulación total del espacio. Así, muchos coincidían en la necesidad de incluir elementos vegetales para humanizar la sala, y cambiar los diseños de las imágenes colgadas en las paredes (estereotipados) por unos propios.



Fig.2. Aula de juegos (Fuente propia)



Fig.3. Realización de los collages (Fuente propia)

- **(RE) CONTRUIR (NOS)**

Después de la puesta en común, las propuestas individuales se extrapolaron al grupo, concretando la definición de los diferentes espacios, definiéndolos con elementos neutros y versátiles que diesen cabida a todas las acciones que se presentaron individualmente.

La propuesta final común, consistía en dividir el armario en dos espacios diferenciados: un espacio de mesa-estudio, juego simbólico, y otro espacio de descanso y relax que funcionase no sólo como micro-hábitat de descanso sino como espacio para representación teatral y reuniones grupales.

En esta fase se decidieron también los materiales y elementos para la transformación: conjuntamente se decidió el tratamiento de los paramentos con papel de pegar que dialogase y

minimizase el efecto del verde con el que estaba pintada la sala, se escogieron unas cortinas que tamizasen la relación interior-externo del área de descanso y se elaboró una lista-inventario para los objetos que configurarían la zona de estudio-juego simbólico.



Fig.4. Propuestas elegidas (Fuente propia)



Fig5. Propuestas presentadas (Fuente propia)

◦ **(RE)DISEÑAR (NOS)**

La materialización de la propuesta incluía el diseño de la misma. Se desarrolló en cuatro fases que se suman a los dos talleres anteriores:

- Una primera fase de deconstrucción de las estanterías que conformaban la distribución original del armario, y la definición de las zonas a tratar con el nuevo papel de pared.
- Una segunda fase en la que el equipo pegó los diferentes papeles escogidos conjuntamente: papel blanco neutro para la zona de estudio, papel pintado motivo cactus para la zona de descanso y las paredes de la sala y papel pizarra en las puertas del armario.
- Una tercera fase de diseño interior de ambas zonas.
- Una cuarta fase en la que se desarrolló un taller de kokedamas (elementos vegetales naturales) para completar la redefinición del espacio.



Fig.6. Desmontado del armario (Fuente propia)



Fig.7. Tratamiento interior (Fuente propia)



Fig.8. Área1 (Fuente propia)

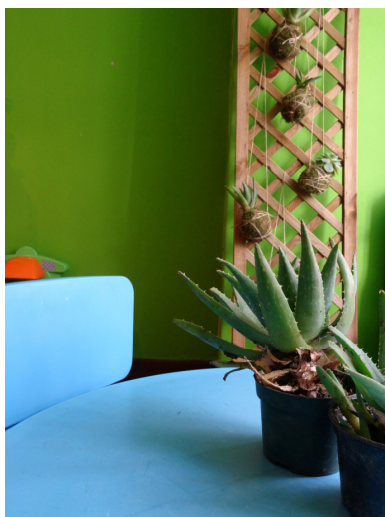


Fig.9. Kokedamas (Fuente propia)



Fig.10. Área2 (Fuente propia)

◦ (RE) HABITAR (NOS)

A continuación se presenta el espacio transformado y algunos apuntes y notas que se dejaron en un panel de expresión comunitario que se colgó en la pared principal del espacio, para la recogida de las primeras impresiones y experiencias sobre la nueva forma de habitar la sala.



Fig.11. Espacio Transformado (Fuente propia)

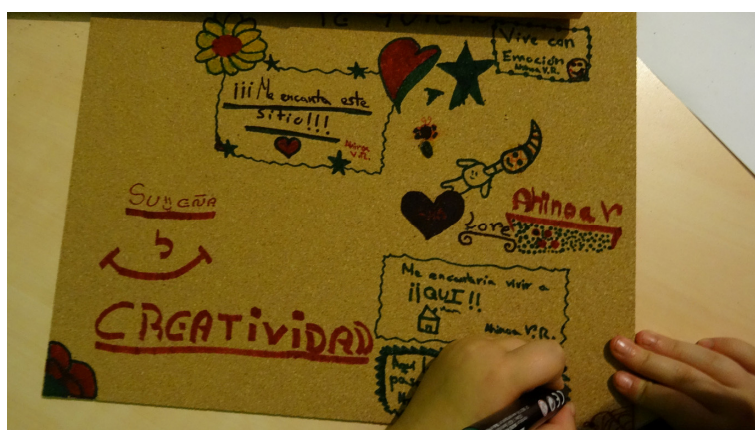


Fig.12. Primeras notas. Me encantaría vivir aquí. (Fuente propia)

3.1. Transferencia de la Acción. Aprendizaje-Servicio en el Centro Xove da Almáciga.

De esta primera experimentación en contexto real de la metodología de acción propuesta, surge una segunda línea de acción paralela que nos permite extrapolar esta forma de hacer a un contexto más amplio de forma que las dimensiones sociales del proyecto se multiplican. Se trata del Centro Xove da Almáciga, un centro de nueva creación, un espacio para jóvenes situado en el otro extremo de la ciudad. Esta oportunidad posibilita la colaboración directa entre el colectivo de Arela y el Centro Xove, materializando ese compromiso de integración del primer grupo de adolescentes en la realidad social inmediata, favoreciendo la inclusión y el empoderamiento no sólo a nivel individual, si no como comunidad. Fue el grupo de adolescentes de Arela el que se encargó de llevar a cabo las propuestas planteadas por la comunidad del Centro Xove. Esta colaboración supuso la formación de un equipo intergeneracional dentro de un proyecto común, de un espacio construido y constituido entre todas, un espacio aglutinador de identidades, favorecedor de experiencias que insufla vida al centro en su rutina habitual.

El espacio central comunitario del Centro Xove es el espacio elegido para llevar a cabo la acción. Esta zona funciona como un espacio de paso y parada tanto de las actividades que se desarrollan en el Centro Cove como de las que se realizan en un local vecinal situado en el andar superior. Se trata de un espacio a medio camino entre el interior y el exterior, un espacio resistencia con necesidad de una (re)formulación del espacio-rampa exterior en una zona intermedia que invitase a estar, hablar e interactuar.

Siguiendo la metodología propuesta e implementándola según lo experimentado en Arela, se proponen varios puntos de actuación dentro del espacio que responden a las diferentes necesidades detectadas: una zona de intercambio de libros, una zona de estar, una zona expositiva en la rampa, un punto de té, un punto de préstamos de paraguas, una propuesta de llevar el verde al interior del edificio y una zona para las mascotas ligada al acceso principal. El propio colectivo eligió los materiales a emplear, materiales que respetando la estética origen del edificio (hormigón) combinaban con materiales más agradables que contribuían a su humanización (madera, textil...).

Los talleres dieron lugar al diseño y producción de pequeños elementos identitarios como las libretas de los paraguas, las pequeñas bolas de kokedamas sobre las rejas de acero, los marcos personalizados de la zona expositiva y la señalética propuesta a modo de carteles de pizarra, que dan muestra de la diversidad de identidades que conviven bajo una sola unidad de contexto espacial.

Se documentaron gráfica y audiovisualmente todas las acciones llevadas a cabo en cada una de las fases metodológicas propuestas. A continuación se adjunta una selección de imágenes:

◦ (RE) CONOCER- IDENTIFICAR-INVENTAR (NOS).

- Realización de la Charla- Taller Inicial.
- Propuestas de collage para la redefinición de los espacios en base a las necesidades detectadas por la coordinación del centro.
- Exposición de las propuestas en el centro y panel con preguntas abiertas al colectivo para sugerencias de implementación.

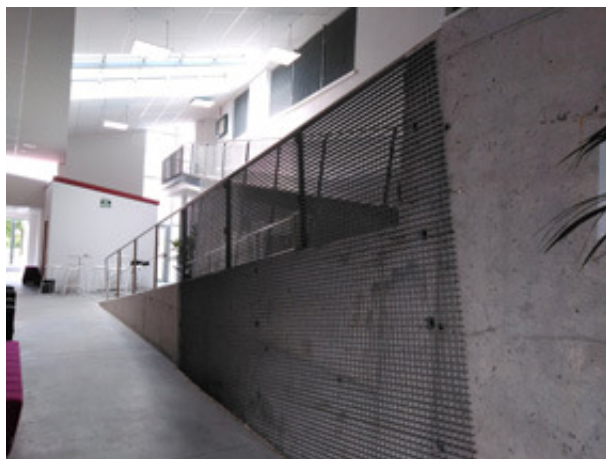


Fig.13. Estado inicial (Fuente propia)



Fig.14. Panel de propuestas (Fuente propia)

◦ **(RE) CONTRUIR (NOS)**

- Análisis de las propuestas y definición del modelo de actuación.
- Elaboración del listado del material necesario para la elaboración de los talleres de mobiliario y humanización.
- Coordinación de la colaboración conjunta entre Arela y el Centro Xove para configurar un equipo intergeneracional y ampliar las posibilidades de actuación del proyecto.

◦ **(RE)DISEÑAR (NOS)**

Realización de los diferentes talleres:

- Taller de creación de mobiliario a partir de arquetas de hormigón. En este taller la propuesta de pintado con sprays de los cubos-arqueta fue guiada por una de las participantes que tenía experiencia en el tema.
- Taller de diseño de una zona expositiva en la rampa central a partir de la reutilización de marcos de madera.
- Taller de diseño de una nueva señalética para las diferentes áreas propuestas, diseño de los puntos de préstamo de paraguas, puntos de té, zona para mascotas y montaje del mobiliario diseñado.
- Taller de diseño de cuadernos-diarios para recoger las historias de vida de los paraguas. Talleres finales de montaje de la zona de librería-intercambio de libros.



Fig.15. Taller mobiliario (Fuente propia)



Fig.16. Zona expositiva (Fuente propia)



Fig.17. Nuevo mobiliario (Fuente propia)



Fig.18. Área Librería-Exposición (Fuente propia)

◦ (RE) HABITAR (NOS)

A continuación se muestra una imagen del estado actual del centro después de la transformación. Esta nota final transcrita de la documentación audiovisual recogida ejemplifica la memoria de la acción: “Para mí, haber humanizado este espacio significa haberle dado vida a esas pequeñas cosas” (Emmanuel, 14 años).

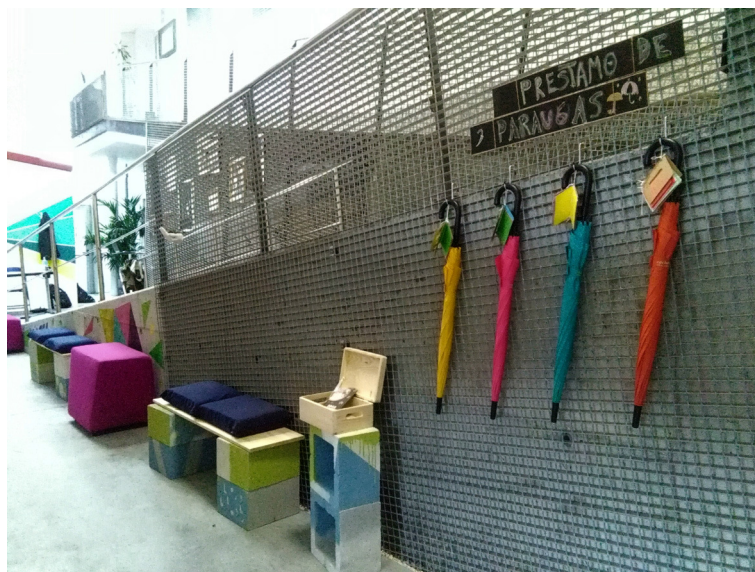


Fig.19. Acceso Centro Xove da Almáciga (Fuente propia)

4. DISCUSIÓN

La metodología propuesta y las acciones realizadas que la sustentan responden a los objetivos iniciales planteados y van más allá de las expectativas y premisas de partida, constituyendo no sólo cambios reales en contextos físicos, si no redirigiendo el funcionamiento y utilización del espacio por parte de las usuarias y estableciendo nuevas relaciones a nivel grupal, comunitario y de relación social.

La primera acción en Arela aúna todas las bases teóricas de la propuesta metodológica planteada, materializando una demanda real partiendo de las sugerencias y aportaciones de toda la comunidad que habita el espacio. La implicación y la colaboración tanto del grupo de adolescentes como de las coordinadoras y educadoras fue ejemplar. El propio proyecto dio pie al establecimiento de nuevas relaciones

fuera de las paredes del aula, expandiendo la forma de hacer y la dimensión social del mismo. Esto visibiliza el potencial transformador de los micro-proyectos realizados en colaboración directa con la comunidad y en respuesta a unas necesidades reales de transformación, a la vez que corrobora el indudable papel que forman los espacios como recursos educativos. Los espacios creados en el armario de Arela cobran vida todos los días de formas muy diferentes (espacio de lectura, de descanso, de representación, de estudio...) evidenciando ese aprendizaje no verbal que los espacios transmiten y dando muestra de la importancia y la necesidad dar muestra de la identidad del lugar.

La posibilidad de realizar de nuevo talleres en el Centro Xove en un proyecto de humanización que se desarrollaba en un espacio totalmente neutro fue la oportunidad perfecta para implementar lo realizado en Arela y probar de nuevo la metodología diseñada para el proceso-proyecto de Espacios Resistencia. La documentación de imágenes presentada es la mejor prueba de la implicación y la potencialidad de un equipo que trabajó de forma colaborativa y entusiasta en la consecución de unos objetivos comunes.

La documentación recogida en las grabaciones durante la acción así como en las notas de los paneles reflejan el entusiasmo y la implicación por parte de todo el equipo de acción. El grupo inicial de Arela es reflejo de este entusiasmo. En los dibujos realizados tanto en el mural colaborativo como en las pizarras y paneles de la zona de estudio se manifiesta ese entender el espacio común como espacio para el aprendizaje y el intercambio de experiencias. Todos los miembros del grupo se vieron en la necesidad de buscar alternativas comunes, de construir mediante el diálogo y la opinión crítico-constructiva un nuevo ambiente facilitador de experiencias. El cuidado con el que se diseñó cada rincón de ese armario refleja una sensibilización en el tratamiento del espacio-soporte así como un aprendizaje del gusto estético de forma comunitaria. Todas estas micro-intervenciones sacaron a la luz el potencial individual y la capacidad creativa y emprendedora de cada miembro del grupo, posibilitando la transferencia de todos estos conocimientos a un contexto mayor, donde el grupo se sintió realmente útil y cómodo.

Es aquí donde se consolida la metodología propuesta, donde se evidencia la capacidad de transformación tiene la aplicación de estrategias de aprendizaje basadas en procesos artísticos y llevadas al terreno de la acción social, del aprendizaje-servicio.

La recogida de experiencias de forma gráfica, visual y audiovisual conforma un almacén de imágenes y experiencias comunes. Estas narrativas son la muestra de la transformación activa de espacios que pasan de ser un contenedor aséptico y frío a un lugar que refleja la identidad de sus habitantes. La propuesta de Espacios Resistencia entronca con muchas otras acciones de corte artístico llevadas a cabo tanto en el Centro Xove como en Arela, y que responden a una juventud activista y activista reflejo de una nueva forma de hacer comunitaria.

5. BIBLIOGRAFÍA

Aalto, A. (1982): "La Humanización de la Arquitectura". Tusquets, Barcelona

Barber, B. (2000): "Un lugar para todos". Paidós, Barcelona.

Bello, G. (2000): "La construcción ética del otro". Oviedo, Nobel.

Dewey, J. (1969): "Schools of Tomorrow". En: Jo Ann BOYDSTON (ed.) The Middle Works 1899-1924. Southern Illinois University Press, Illinois.

Lara, M., Rubio, M., Higuera, A. (2011): "Semiótica y Arquitectura. Lo que al usuario significa". En revista Quivera, N.1, enero-junio 2011, p. 139-155.

Martín, X. y Rubio, L. (2006): "Experiencias de Aprendizaje-Servicio". Octaedro, Barcelona.

Martínez, M. y Hoyos, G. (Coords.). (2006): "La formación en valores en sociedades democráticas". Octaedro, Barcelona.

Muntañola, J.(1984): "La arquitectura como lugar. Aspectos preliminares de una epistemología de la arquitectura". Gustavo Gili, Barcelona.

Muntañola, J.(2004): "Arquitectura, educación y Dialogía social. Mente, territorio y sociedad". En Revista española de pedagogía, N.228, mayo-agosto 2004, p. 221-228.

Neperud, R. (1995): "Texture of Community: An Environmental Design Education". En Neperud, R. (ed.): Context, Content and Community in Art Education. NAEA, Virginia.

Palacios, A., (2010): " Educación artística Comunitaria en Finlandia: Entrevista a Timo Jokela ". En Revista Pulso, N. 33, unio 2010, p. 109-127.

Puig, J. M.^a (Coord.). (2010):" Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía". Horsori, Barcelona.

Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L.(2011): " Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía". En Revista de Educación, número extraordinario 2011, pp. 45-67.

Ramón, R. (2013): " Entorno Multidimensional y construcción identitaria en las prácticas de educación artística". En Revista Arte y Movimiento, N.8, julio 2013, p. 9-20.

Ramos, D. (2013): " La investigación narrativa y las prácticas artísticas comunitarias : Algunas posibilidades, encuentros y desencuentros". En Calle14: Revista de Investigación en el campo del arte, N.10, Enero-Junio 2013, p. 61-73.

Romañá, T., (2004): " Arquitectura, educación: Perspectivas y dimensiones". En Revista española de pedagogía, N. 228, Mayo 2004, p. 199-220.

Villeneuve, P. y Sheppard, D. (2009): "Close to home; Studying art and your community". En Art Education, N.1, Enero 2009, p. 6-13.

VV.A.A. (2005): " Territorios de la Infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogía". Grao, Barcelona.

LA PERSONALIDAD EFICAZ. UNA APROXIMACION A SU ANALISIS

M^a Ángeles Hernández Prados. Universidad de Murcia. Facultad de educación. mangeles@um.es¹
María Pina Castillo. Universidad de Murcia. Facultad de educación. maria.pina1@um.es²

RESUMEN

Los contextos de pobreza y/o vulnerabilidad social presentan unos rasgos que posicionan a las personas que habitan en ellos en una situación de privación respecto al resto de la ciudadanía. Esto nos lleva a cuestionarnos, en qué medida las familias en riesgo de exclusión social son espacios que potencian el desarrollo de la Personalidad Eficaz. Este trabajo pretende presentar distintas formas de concretar la manera de estudiar el desarrollo de la Personalidad Eficaz, especialmente cuando los rasgos que definen dicho constructo pueden ser variados. Para ello se han contemplado un total de 12 instrumentos de recogida de información de diversa índole, que han sido descritos atendiendo a las variables sociodemográficas, al número y naturaleza de los ítems, así como los contenidos y dimensiones que se tratan en los mismos. La utilidad de este trabajo radica en facilitar no solo el conocimiento de los instrumentos para el diagnóstico o evaluación psicopedagógica de la Personalidad Eficaz, sino en facilitar la toma de decisiones respecto a la pertinencia de utilizar uno u otro en función de la finalidad de la investigación a desarrollar. Todo ello, para terminar proponiendo unas dimensiones que ayuden a sistematizar el análisis de la Personalidad Eficaz y la construcción de nuevos instrumentos de medida.

Palabras Clave: personalidad eficaz - instrumentos - cuestionarios - familia - vulnerabilidad

ABSTRACT

The contexts of poverty and / or social vulnerability present traits that position the people who live in them in a situation of deprivation with respect to the rest of the citizens. This leads us to question, to what extent families at risk of social exclusion enhance the development of an effective personality. This paper intends to present different ways to specify the way to study the development of the efficient personality, especially when the features that define this construct can be varied. To this end, a total of 12 information collection instruments of various kinds have been contemplated, which have been described taking into account the sociodemographic variables, the number and nature of the items, as well as the contents and dimensions dealt within them. The usefulness of this work lies in facilitating not only the knowledge of the instruments for the diagnosis or psychopedagogical evaluation of the efficient personality, but also in facilitating the decision making regarding the relevance of using one or the other depending on the purpose of the research to develop. All this, to finish proposing dimensions that help to systematize the analysis of the efficient personality and the construction of new measurement instruments.

Keywords: efficient personality - instruments - questionnaires - family - vulnerability.

¹Profesora titular en el departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia.

²Grado en Educación Social y Máster en Mediación por la Universidad de Murcia. Educadora Social en la Asociación Columbares. Doctoranda en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

1. INTRODUCCION

Las personas que se encuentran en situación de pobreza y/o vulnerabilidad social tienen diferentes rasgos en común, todos ellos referidos principalmente al plano económico, sin embargo, cuando se habla de familias implica que cada uno de los miembros se encuentre en una situación idéntica o muy similar en cuanto a recursos económicos se refiere. Esta situación de precariedad económica, puede ser al mismo tiempo causa o consecuencia de otros tipos de exclusión, por lo que resulta interesante conocer si las competencias personales y sociales se transmiten o se reproducen de padres a hijos igual que sucede con la pobreza.

La exclusión social supone “una situación concreta, resultado de un proceso creciente de desconexión, de pérdida de vínculos personales y sociales, que hace que le sea muy difícil a una persona o a un colectivo el acceso a las oportunidades y recursos de que dispone la propia sociedad” (Subirats, 2004:137).

La pobreza y la exclusión social son multidimensionales, pudiendo haber interrelación entre una o varias dimensiones, por lo que resulta muy difícil concretar indicadores para poder hacer un análisis riguroso. Para García et al., (2008) existen tres ejes de exclusión social: eje económico (producción y consumo), eje político (participación política y social) y eje social y relacional (ausencia de lazos sociales y existencia de relaciones sociales “perversas”).

La vulnerabilidad es un proceso de malestar producido por la combinación de múltiples dimensiones de desventaja, en el que toda esperanza de movilidad social ascendente, de superación de su condición social de exclusión o próxima a ella, es contemplada como extremadamente difícil de alcanzar. Por el contrario, conlleva una percepción de inseguridad y miedo a la posibilidad de una movilidad social descendente, de empeoramiento de sus actuales condiciones de vida. (Hernández Aja, 2011: 4)

Según el Informe AROPE sobre el estado de la pobreza en España (EAPN, 2017) en 2016 el 27,9% de la población que reside en España, se encuentra en riesgo de Pobreza y/o exclusión social, lo que supone una situación preocupante que requiere un mayor estudio y conocimiento del tema. Con este escenario resulta relevante conocer las competencias personales y sociales en familias en situación de pobreza y vulnerabilidad social. La importancia del estudio de la Personalidad Eficaz deriva de la consideración de las competencias personales y sociales como factores protectores de la salud mental, como defienden Haquin, Larraguibel y Cabezas (citado en Di Giusto Martín, Arnaiz y Guerra, 2014), siendo los factores de riesgo la falta de competencias sociales, la no pertenencia a un grupo, el bajo autoconcepto y autoestima y la situación familiar irregular. Estudios como los de Valdés, Serrano y Florenzano (1995) y de Gómez y Cogollo (2010) defienden que la autoestima refuerza las expectativas de autoeficacia al confrontar diferentes situaciones, lo que tiene una repercusión directa en la motivación de logros, disminuyendo la tendencia al fatalismo y la evitación de problemas, además de afectar a las competencias sociales, es decir, a la interacción de la persona con los demás y su forma particular de desenvolverse con su entorno. La adquisición y el desarrollo positivo de las competencias personales y sociales garantizan en términos generales la inclusión en la sociedad y la calidad de

vida de cualquier persona, y por el contrario, su ausencia dificulta un óptimo desarrollo personal y social, más aún cuando se trata de personas que viven en situación de pobreza y vulnerabilidad social. Conocer es fundamental para poder actuar de forma competente, por ello evaluar las competencias personales y sociales de familias en esta situación se considera de interés ya que es imprescindible conocer una realidad para poder diseñar una intervención de calidad, que mejore sustancialmente la situación de las familias y evitando así en la medida de lo posible la perpetuación de la pobreza.

La elección del constructo de Personalidad Eficaz está motivada por considerarse que recoge de forma ordenada y competente los aspectos más relevantes de las competencias personales y sociales. La identificación de las competencias personales y sociales que conforman a las personas, concretamente a los adolescentes, constituye un ingrediente esencial en los procesos de orientación personal y vocacional, mejorando la comprensión integral del alumnado, lo que posibilita según Dapelo et al (2006, p.134) “la detección de requerimientos para planificar el proceso de ayuda y ejecutar la intervención psicoeducativa”. En este sentido, en función de los instrumentos que se empleen se puede profundizar en unas u otras competencias, por lo que se considera relevante justificar la elección de los instrumentos para la investigación propuesta.

2. QUÉ SE ENTIENDE POR PERSONALIDAD EFICAZ

El constructo de Personalidad Eficaz recoge de forma ordenada y competente los aspectos más relevantes de las competencias personales y sociales. Este constructo aúna los avances teórico-empíricos de las últimas décadas, concretamente parte de los siguientes postulados teóricos: la teoría triárquica de Stenberg (1985), las inteligencias múltiples de Gardner (2001), la inteligencia emocional introducida por Mayer y Salovey (1997), posteriormente difundida por Goleman (1998) y más tarde se proponen diferentes modelos al respecto: Petrides, Pérez González y Fumham (2007). También forma parte de la fundamentación teórica, siendo el modelo más cercano a los planteamientos de la Personalidad Eficaz el de la Inteligencia General de Bar-On. Por último la teoría de Bandura (1977) sobre la Autoeficacia y el modelo de madurez psicológica de Heath (1977).

La idea de Personalidad Eficaz está desarrollada por el Grupo de Investigación Interuniversitario de Orientación y Atención a la Diversidad (GOYAD), que ha trabajado a lo largo de los últimos veinte años en la construcción de un instrumento válido y fiable, adaptándolo a diferentes contextos y realidades, dando lugar a un constructo que aglutina diez dimensiones. Como definen Pizarro, Martín y Cortés (2012), estas diez dimensiones se agrupan en cuatro categorías todas ellas en torno al “yo” (Pizarro, Martín, Cortés, 2012): fortalezas (autoconcepto y autoestima), demandas (motivación, atribución y expectativas), retos (enfrentamiento de problemas y toma de decisiones) y relaciones (comunicación, asertividad y empatía).

En consonancia a lo expuesto, Martín del Buey y Martín Palacio (2012) desarrollan el concepto de Persona Eficaz definiéndolo como aquella persona con conocimiento y estima sobre sí misma, en un proceso de aprendizaje y mejora constante y que cuenta con inteligencia para alcanzar sus propósitos,

utilizando en todo momento la mejor estrategia, siendo consciente de sus límites y sus capacidades, afrontando siempre las consecuencias de forma positiva y asertiva.

Las últimas investigaciones sobre este constructo superan los análisis meramente descriptivos para adentrarse en el establecimiento de las tipologías modales multivariadas, a través de los análisis clúster que permiten definir perfiles de Personalidad Eficaz en función de las variables predictoras contempladas en los diferentes colectivos.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabajo tiene como objetivo presentar diferentes formas de abordar el estudio de Personalidad Eficaz, más aún cuando las características que definen este constructo son tan diversas.

El proceso de búsqueda de instrumentos se contextualiza en una investigación con el propósito de evaluar competencias personales en familias en situación de pobreza y vulnerabilidad social. Para ello se hizo una búsqueda de instrumentos de recogida de información en diferentes bases como Scopus, Web of Science, ERIC y Dialnet, utilizando y combinando las siguientes palabras: (en inglés o español según la base) *competencias personales, competencias sociales, competencias básicas, competencias clave, competencias, niños, infancia, adolescentes, adolescencia, adultos, padres, madres*.

De los artículos resultantes se eligieron aquellos de más pertinencia para nuestra investigación, sin limitar la selección por fecha de publicación ni origen geográfico e incluyendo solo artículos en inglés y español. En este proceso se hace imprescindible tener en cuenta las características de la muestra de la población con la finalidad de elegir un instrumento en consonancia con sus particularidades, por lo que para la selección del instrumento se tiene presente que una gran parte de estas familias tiene dificultades de comprensión debido o bien a que son inmigrantes o bien han tenido dificultades de alfabetización. Previo a la búsqueda se establecen unos criterios con el objetivo de que el instrumento se adapte a los objetivos y la metodología de la investigación: estar dirigidos expresamente a evaluar competencias personales y sociales, escalas con un número de ítems reducido, validado, fiabilidad alta, autoaplicación, lengua claro, sencillo y adaptado a cada grupo de edad. Tras una búsqueda larga y exhaustiva y tras revisar 108 resúmenes, se hizo una selección de 18 tras aplicar los criterios de inclusión previamente establecidos.

Finalmente y tras desechar todos los cuestionarios que no se adaptaban a nuestro intereses académicos, se llegó al constructo de Personalidad Eficaz, cuyo instrumento contenía ambas competencias en un solo cuestionario, se adaptaba a diferentes grupos de edad y contextos y contaba con una versión reducida de todos sus cuestionarios, con un lenguaje adecuado al nivel educativo general de nuestra población. Dicho instrumento de recogida de información ya se encuentra validado por lo que se considera un instrumento fiable y útil y que ha sido aplicado en múltiples investigaciones.

4. INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LA PERSONALIDAD EFICAZ

Todos los instrumentos presentados a continuación tienen como objetivo evaluar la Personalidad Eficaz en diferentes contextos, que como hemos señalado anteriormente consta de cuatro esferas en torno al yo: fortalezas, demandas, retos y relaciones.

CPE-P/ 8-12/E (Fueyo Gutiérrez, Martín Palacio y Dapelo Pellerano, 2010)

Cuestionario de Personalidad Eficaz en Primaria, para niños de 8 a 12 años, con un total de 22 ítems, la aplicación del cuestionario puede ser individual o colectiva y el tiempo aproximado de aplicación de 15 minutos aproximadamente, aunque no es el tiempo límite.

CPE-A. (López Pérez, 2011)

El cuestionario de Personalidad Eficaz en adultos (*CPE-A*) está destinado a población adulta, aproximadamente de 30 a 60 años y cuenta con un total de 30 ítems. Se puede aplicar de forma individual o colectiva y el tiempo aproximado de aplicación es de 15 minutos. Este trabajo se centra en el establecimiento de tipologías modales multivariadas.

CPE-P/8-12/E adaptado a personas con discapacidad física. (Martín Palacio, Cedeira Costales y Pizarro Ruíz, 2011)

El cuestionario mide con 22 ítems las cuatro esferas de la Personalidad Eficaz que conforman el constructo en torno al yo; fortalezas, demandas, reto y relaciones en personas afectadas por una discapacidad motórica por encima del 33%.

CPE-U. (Gómez Masera, 2012)

El cuestionario de Personalidad Eficaz en contextos universitario es una adaptación del cuestionario Personalidad Eficaz para ámbito universitario chileno. Contribuye a la detección de los componentes del constructo (fortalezas, demandas, retos y relaciones del yo) y establece tipologías modales multivariadas en población universitaria española.

CPE-S/12-18-AMPLIADO (Di Giusto, 2012)

Se trata de un cuestionario de 72 ítems, de administración individual o colectiva con una duración aproximada de 35 minutos, sin ser el tiempo límite, destinado para adolescentes de 12 a 18 años. Este trabajo tiene como objetivo evaluar la presencia y desarrollo de diez dimensiones psicológicas relacionadas que integran el constructo de la Personalidad Eficaz en población española y chilena escolarizada.

CPE-P/8-12/E/AMPLIADO (Pizarro Ruiz, 2012)

Se establecen tipologías modales multivariadas de niños y niñas de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria en función de las puntuaciones alcanzadas en los distintos factores del cuestionario de Personalidad Eficaz Ampliado. Se contemplan doce factores del cuestionario de Personalidad Eficaz: autoconcepto social, atribuciones eficaces, evitación de castigo, expectativas optimistas de conducta, autoconcepto físico, expectativas optimistas de rendimiento, defensa de derechos propios, atribuciones de esfuerzo, motivación intrínseca, afrontamiento positivo, búsqueda de apoyo social y asertividad.

TE-A-PEtece. (Guerra Mora, 2015)

TE-A-PEtece es un instrumento para evaluar la Personalidad Eficaz en población infanto-juvenil con Trastornos del Espectro Autista (TEA), aproximadamente entre 8-14 años. Este cuestionario está diseñado para ser aplicado de forma individual con la ayuda de un adulto. Se aplica preferentemente en una sola sesión, aunque si es necesario puede hacerse en dos sesiones.

4.1. Instrumentos complementarios al constructo de Personalidad Eficaz.

A continuación instrumentos que han sido utilizados en investigaciones junto al constructo de Personalidad Eficaz y que combinados lo enriquecen:

*Estilos de comportamiento emocional adolescente en el marco de la Personalidad Eficaz en contextos educativos chilenos.*_(Muñoz Rojo, 2013)

Se relacionan los estilos de comportamiento emocional con los perfiles de Personalidad Eficaz en adolescentes utilizando los instrumentos “*Emocional Behaviour Scale*” (EBS) en población adolescente en su versión abreviada de Fernández Zapico (2004) y el “*Cuestionario de evaluación de la Personalidad Eficaz-educación secundaria española (CPE-Ese)*”, de Martín del Buey, Fernández Zapico, Moris, Marcone y Dapelo Pellerano (2004). El cuestionario de Personalidad Eficaz consta de 28 ítems y mide tres factores: autorrealización académica, autorrealización socio-afectiva y eficacia resolutive. El instrumento de evaluación del comportamiento emocional adolescente y evalúa cuatro dimensiones: tendencia agresiva, rechazo social, preocupación social y expresión afectiva. Este cuestionario está adaptado a la cultura española en una versión simplificada y de fácil aplicación, conformada por 36 ítems agrupados en 3 factores equivalentes a los del cuestionario original.

*Evaluación del Constructo de Personalidad Eficaz enriquecido con el Modelo Integrativo Supraparadigmático.*_(Araño Muñoz, 2014)

Se relaciona el constructo de Personalidad Eficaz con el Modelo Integrativo Supraparadigmático en población adolescente entre 14 y 18 años, a través de las dimensiones que tienen en común, con el objetivo de un enriquecimiento tanto teórico como científico, para lo que se crea un instrumento evaluador de las dimensiones de ambos (constructo y modelo). En el caso del cuestionario de Personalidad Eficaz se confirma la estructura teórica de cuatro factores (autorrealización académica, autorrealización social, autoestima y autorrealización resolutive). En el Modelo Integrativo Supraparadigmático se confirman ocho factores: sentido pesimista vs optimista; desinterés vs interés por la actividad física; baja vs alta tolerancia a la frustración; alta vs controlada impulsividad; disfuncionalidad vs disfuncionalidad ambiental y familiar; bajo vs alto control emocional; baja vs reparadora calidad del sueño; y exigencia de perfeccionismo. Los instrumentos utilizados en esta investigación son: “*Cuestionario Personalidad Eficaz-Educación Secundaria (CPE-Es/Ch)*” de los autores Dapelo Pellerano, Marcone Trigo, Martín el Buey. Martín Palacio y Fernández Zapico (2006), con 23 ítems; y “*Cuestionario de Evaluación del Modelo Integrativo Supraparadigmático*” con 45 ítems.

La Personalidad Eficaz en pacientes con síntomas ansioso-depresivo. (Baeza Martín, 2015)

El objetivo es señalar el grado de presencia de las dimensiones del constructo de Personalidad Eficaz en personas afectadas por el síndrome ansioso-depresivo. Los instrumentos utilizados son *“El Cuestionario de Personalidad Eficaz- Adultos CPE-A”* de López Pérez (2011), el *“Cuestionario de Ansiedad”* de Zung (1971) y el *“Cuestionario de Depresión”* de Beck (1961).

Sistemas ambientales de los profesores en formación y su relación con el desarrollo de la Personalidad Eficaz y de las competencias profesionales. (Vera Medinelli, 2015)

Se analizan los sistemas ambientales del profesor en formación y su relación con el desarrollo de las competencias profesionales, utilizando el instrumento de evaluación de Personalidad Eficaz CPE-A (López Pérez, 2011). La metodología que se emplea es el estudio de caso y para lograr el objetivo se diseñan y establecen las propiedades psicométricas de los instrumentos *“Sistemas Ambientales del Profesor en Formación” (SAPF)* y *“Competencias Profesionales del Profesor en Formación (CPF)”*. Los resultados muestran que los sistemas ambientales se relacionan significativamente con el desarrollo de las competencias profesionales y con la Personalidad Eficaz, con una correlación baja.

Tipologías modales multivariadas en Personalidad Eficaz en población infantil de 8 a 12 años: estudio comparativo entre población chilena y española . (Cortés Luengo, 2016)

Se establecen Tipologías Modales Multivariadas en Personalidad Eficaz en contextos de niños y niñas de 8 a 12 años chilenos y españoles, y se establecen posibles diferencias en función de las variables edad, sexo y país.

5. CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo es revisar los cuestionarios que evalúan la Personalidad Eficaz en niños, adolescentes y adultos. Actualmente existen multitud de cuestionarios del constructo de Personalidad Eficaz en diferentes ámbitos, contextos e incluso países. Sin embargo, tras la revisión realizada en este estudio, tan solo se encontraron doce cuestionarios específicos para la evaluación de la Personalidad Eficaz en niños, adolescentes y adultos. Tras aplicar los criterios de selección previamente mencionados, se seleccionaron los instrumentos de recogida de información que más se adaptaban a las necesidades y características del estudio.

Los tres cuestionarios elegidos tienen en común que están redactados con un lenguaje claro y sencillo y que su tiempo de aplicación no es demasiado largo. Por ello se descartaron todas las versiones ampliadas de los cuestionarios como el cuestionario ampliado de Personalidad Eficaz para Secundaria *CPE-S/12-18-AMPLIADO* y el cuestionario de primaria *CPE-P/8-12/E/AMPLIADO*. También se eliminaron aquellas adaptaciones dirigidas exclusivamente a un pequeño sector, como el cuestionario *TEA-PEtece* dirigido a adolescentes con el trastorno del espectro autista y el cuestionario *CPE-P/8-12/E* adaptado a personas con discapacidad física.

El cuestionario elegido destinado para niños es el “Cuestionario de Personalidad Eficaz-Primaria (CPE-P/8-12/E) de los Autores Eva Fueyo Gutiérrez, María Eugenia Martín Palacio y Bianca Dapello Pellerano, del año 2010, con 22 ítems, una fiabilidad en alfa de Cronbach de .85, de administración individual o colectiva y con una duración de 15 minutos aproximadamente, aunque no es el tiempo límite. Incluye las dimensiones autoestima, autorrealización académica, autoeficacia resolutiva y autorrealización social.

El cuestionario seleccionado para adolescentes es el “Cuestionario de Personalidad Eficaz-Educación Secundaria (CPE-Es/Ch) de los autores Bianca Dapello Pellerano, Rodolfo Marcone Trigo, Francisco Martín del Buey, María Eugenia Martín Palacio y Ana Fernández Zapico. Consta de 23 ítems, una fiabilidad en alfa de Cronbach de .85, de administración individual o colectiva y con una duración de 15 minutos aproximadamente, aunque no es el tiempo límite. Incluye las dimensiones autoestima, autorrealización académica, autoeficacia resolutiva y autorrealización social.

El cuestionario seleccionado para adultos es el “Cuestionario de Personalidad Eficaz-Adultos (CPE-A) del autor José Manuel López P. Consta de 30 ítems, una fiabilidad en alfa de Cronbach de .92, de administración individual o colectiva y con una duración de 15 minutos aproximadamente, aunque no es el tiempo límite. Incluye las dimensiones autoestima, autorrealización laboral, autoeficacia resolutiva y autorrealización social.

Los tres cuestionarios anteriormente mencionados se complimentan con una escala de valoración tipo Likert que tiene en cuenta una gama de actitudes o factores, todas consideradas aproximadamente de igual valor, en donde los sujetos responden con diversos grados de intensidad de acuerdo o desacuerdo.

Es importante destacar que la mayoría de cuestionarios, inventarios y escalas no evalúan de forma conjunta competencias personales y sociales, sin embargo el cuestionario de Personalidad Eficaz agrupa en sus dimensiones competencias personales (fortalezas, retos y demandas) y competencias sociales (relaciones)

Aunque el presente estudio aporta información relevante para la práctica profesional de investigadores y profesionales educativos es necesario destacar algunas limitaciones. Por una parte los términos de búsqueda han podido excluir estudios potencialmente importantes. Por otra parte se considera que las bases de datos seleccionadas cubren gran parte de la literatura científica disponible respecto al ámbito de estudio, cabe la posibilidad de que de haber tenido en cuenta otras bases pudiera haber aportado más información

REFERENCIAS

Arraño Muñoz, M. 2014) *Evaluación del constructo de la Personalidad Eficaz enriquecido con el Modelo Integrativo Supraparadigmático en población*

adolescente entre 14 y 18 años. Tesis doctoral. Oviedo: Repositorio Institucional. Universidad de Oviedo.

Baeza Martín, R. (2015). *La Personalidad eficaz en pacientes con síntomas ansioso-depresivos*. Tesis doctoral. Oviedo: Repositorio Institucional. Universidad de Oviedo.

Cortés Luengo, V.M. (2016). *Tipologías modales multivariadas en personalidad eficaz en población infantil de 8 a 12 años: estudio comparativo entre población chilena y española*. Tesis doctoral. Madrid: Biblioteca Complutense. Universidad Complutense de Madrid.

Di Giusto Valle, C. (2013). *Evaluación de la personalidad eficaz en contextos escolares de educación secundaria: confección, validación y tipificación de un instrumento*. Tesis doctoral. Oviedo: Repositorio de la Universidad de Oviedo. Universidad de Oviedo.

Di Giusto, C., Martín M.E., Arnaiz, A. y Guerra, P. (2014). Competencias personales y sociales en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66,89-104.

EAPN. (2017). Informe AROPE sobre el estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España (7). Recuperado de: http://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2017.pdf

García, A., Laparra, M., Pérez, B. y Trujillo, M. (2008) "Un sistema de indicadores que permita identificar a las personas excluidas y cuantificar las dimensiones de los procesos de exclusión". En: Laparra, M. y Pérez, B (2000), *Exclusión social en España*, Madrid, Colección Estudios, Fundación FOESSA y Cáritas Española, pp. 43-62.

Gómez, E. y Cogollo, Z. (2010). Factores predictores relacionados con el bienestar general en adolescentes estudiantes de Cartagena, Colombia. *Revista Salud Pública*. 12(1), pp.61-70.

Gómez Masera, R. (2012). *Evaluación de la Personalidad Eficaz en población universitaria*. Tesis Doctoral. Huelva: Repositorio Institucional. Universidad de Huelva.

Guerra Mora, P. (2015) *Evaluación e intervención de competencias personales y sociales: la Personalidad Eficaz en población infanto-juvenil con síndrome de Asperger*. Tesis doctoral. Oviedo: Repositorio de la Universidad de Oviedo. Universidad de Oviedo.

Hernández Aja, A. (2011). "Análisis urbanístico de barrios vulnerables en España". En: *Observatorio de la Vulnerabilidad Urbana*, Instituto Juan de Herrera y Ministerio de Fomento, Madrid.

López Pérez, J.M. (2011) *Tipologías modales multivariadas de Personalidad Eficaz en población adulta de 30 a 60 años..* Tesis doctoral. Oviedo: Repositorio de la Universidad de Oviedo. Universidad de Oviedo.

Muñoz Rojo, M. I. (2013). *Estilos de comportamiento emocional adolescente en el marco de la Personalidad Eficaz en contextos educativos chilenos*.

- Tesis doctoral. Oviedo: Repositorio de la Universidad de Oviedo. Universidad de Oviedo. Universidad de Oviedo.
- Pizarro Ruiz, J.P. (2012). *Evaluación de competencias personales y sociales en contextos de educación primaria*. Tesis doctoral. Oviedo: Repositorio de la Universidad de Oviedo. Universidad de Oviedo. Universidad de Oviedo.
- Pizarro Ruiz, J.P., Martín Palacio, M.E. y Cortés Luengo, V. (2012). Cuestionario de Personalidad Eficaz ampliado para niños y niñas de 8 a 12 años. *Revista de Orientación Educativa*, 26 (49), 107-120.
- Martín Palacio, M.E. y Cortés Luengo, V. (2012). Cuestionario de Personalidad Eficaz ampliado para niños y niñas de 8 a 12 años. *Revista de Orientación Educativa*, 26 (49), 107-120.
- Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Colección Estudios Sociales nº 16, Fundación LA Caixa, Barcelona.
- Valdés, M. Serrano, T y Florenzano, R. (1995). Factores familiares protectores para conductas de riesgo: vulnerabilidad y resiliencia. *Revista Psiquiatría Clínica*, 32, pp.49-56.
- Vera Medinelli, M.D. (2015). *Sistemas ambientales de los profesores en formación y su relación con el desarrollo de la Personalidad Eficaz y de las competencias profesionales*. Tesis doctoral. Oviedo: Repositorio de la Universidad de Oviedo. Universidad de Oviedo. Universidad de Oviedo.

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ACTIVIDAD FÍSICA EN ADOLESCENTES: INFLUENCIA DEL NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES SOBRE LOS HIJOS.

Autor/es:

Vaquero-Solís, Mikel (Universidad de Extremadura)mivaquero@alumnos.unex.es¹

Cerro-Herrero, David (Universidad de Extremadura)²

Iglesias-Gallego, Damián (Universidad Extremadura)³

RESUMEN

El presente estudio analizó la importancia del nivel educativo de los padres en relación con el rendimiento académico y actividad física de los hijos. Para ello, este trabajo se ha desarrollado desde la problemática que supone el desarrollo de las nuevas tecnologías y el aumento de las conductas de ocio pasivo, las cuales conllevan a bajos niveles de rendimiento académico y de actividad física. Participaron un total de 487 sujetos (14-18 años) de distintos centros educativos, y se empleó el cuestionario PAQ-A para la valoración de los niveles de actividad física, y dos ítems de elaboración propia para la valoración del rendimiento académico y el nivel educativo de los padres. Los resultados no mostraron relaciones significativas entre el nivel de actividad física y el rendimiento académico. Por otro lado, se hallaron diferencias significativas respecto al rendimiento académico y a los niveles de actividad física de los hijos según el nivel educativo de los padres. A modo de conclusión, nuestro estudio ha mostrado que no siempre el nivel de actividad física se relaciona positivamente con el rendimiento académico. En este sentido, destacamos el papel que ejerce el nivel educativo de los padres como elemento precursor del rendimiento académico y del nivel de actividad física, mostrando que aquellos padres cuyo nivel educativo es mayor que sus homólogos, tienen más probabilidad de que sus hijos presenten mayor rendimiento académico y nivel de actividad física.

ABSTRACT

The present research analyzed the rol of parent´s levels education regarding with academic performance and physical activity level of their children. For this reason, the study has been developed from the problem which involves the development of new technologies and the increase of passive leisure behaviors, which lead to lower levels of academic performance and physical activity. A total of 487 subjects (14-18 years) participated from different educational centres, and the PAQ-A questionnaire was used for the assessment of physical

¹ Graduado en Magisterio con mención en educación física. Estudiante de doctorado.

² Licenciado en Ciencias del Deporte. Profesor asociado Universidad de Extremadura.

³ Doctorado en Ciencias del Deporte. Profesor titular de la universidad de Extremadura

activity levels and two self-prepared items for the evaluation of academic performance and the educational level of the parents. The results showed no significant relationship between the level of physical activity and academic performance. On the other hand, significant differences were found regarding to the academic performance and the physical activity levels of the children according to the educational level of the parents. To conclude, our study has shown that the level of physical activity is not always positively related to academic performance. In this sense, we highlight the role of the educational level of parents as a precursor to academic performance and level of physical activity, showing that parents whose educational level is higher than their counterparts, are more likely than their children to perform better academic and physical activity level.

PALABRAS CLAVES

Actividad Física, Rendimiento Académico, Nivel Educativo de los padres, Adolescentes, Estudio Correlacional.

KEY WORDS

Physical Activity, Academic Performance, Parents' Educational Level, Teenegers. Correlational Study.

1. Introducción

La inactividad física, el sobrepeso, la obesidad y los malos hábitos se han convertido en un problema trascendental y frecuente en los países desarrollados, tanto que según el Observatorio del Sistema Nacional de Salud (2016) un 53,7% de la población que está entre 18 y más años padece obesidad o sobrepeso, y un 27.8% de la población de 2-17 años también. Al respecto de la actividad física, el 44,4% de las personas de 15 o más años se declaran sedentarios en su tiempo libre, estando más extendido entre mujeres que entre los hombres (Observatorio del Sistema Nacional de Salud, 2016). Hoy en día, otro factor determinante en los resultados de alta obesidad y bajos niveles de actividad física tiene que ver con el uso tecnológico. Estudios demuestran que la adicción a las nuevas tecnologías puede provocar consecuencias fisiológicas importantes, como son sedentarismo, obesidad, cansancio, sueño, desnutrición y bajo rendimiento académico (Aguilar, Cumbá, Cortés, Collado, García, y Pérez, 2010; Arias Rodríguez, Gallego Pañeda, Rodríguez, del Pozo López, y del Pozo López, 2012; Moncada Jiménez y Chacón Araya, 2012).

Asimismo, los factores descritos anteriormente derivados de conductas poco saludables tienen consecuencias en relación con el rendimiento académico. De igual modo, son varias las variables que mantienen un vínculo con el rendimiento académico de los estudiantes, entre las destacadas se encuentra el tipo de centro educativo (Choi y Calero, 2012), el nivel socioeconómico de los padres (Gil flores, 2011), el nivel educativo de los padres (Chaparro,

González-Barbera y Caso, 2016), la socialización del mismo individuo (Weiser y Riggio, 2010) y la propia familia, entre otras causas (Garreta, 2007).

El término rendimiento académico es un concepto de gran complejidad debido a la multidimensionalidad y al gran número de definiciones (Calderón, 2004; Diamond, 2012; Furnham 2012). Esta multitud de visiones produce dificultad a la hora de consensuar una definición del rendimiento académico desde la que trabajar. Diamond (2012) señala que el rendimiento académico hace referencia al éxito educativo medido a través del promedio de calificaciones a través de tests estandarizados del rendimiento. También, el rendimiento académico puede concebirse como el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el alumnado adquiere durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (De ibarreta, Vieites, Palomo y Rodrigo, 2016). Asimismo, el rendimiento académico en la escuela, se ha analizado a lo largo del tiempo en base a dos aspectos básicos: teniendo en cuenta aquellos aspectos relacionados con la escuela; y las características que los alumnos presentan a razón de su contexto social (Gil flores, 2011; Weiser y Riggio, 2010).

En este sentido, dentro del contexto social, destaca la figura de los padres, los cuales engloban tanto su nivel educativo como la clase ocupacional, adquiriendo repercusión como factores que inciden directamente en el aspecto educativo de los alumnos (Fajardo Bullón, Campos, Castaño, León del Barco y Polo del Río, 2017). Según Cano (2007), el clima intelectual de la familia es un predictor significativo de la aproximación al aprendizaje. Las familias que promueven el interés en la cultura, motivan a sus hijos en el aprendizaje.

Asimismo, la relación entre el rendimiento académico y la actividad física ha sido un tema bastante investigado pero rodeado de controversia con diversidad de opiniones al respecto, ya que hay estudios que muestran en sus conclusiones una relación positiva entre dichas variables (Jonker, Elferink-Gemser y Visscher, 2009; González y Portolés, 2016; Muñoz, 2009; Pontifex, Raine, Johnson, Chaddock, Cohen y Hillman, 2011; Shariati y Bakhtiari, 2011). Sibley y Etnier (2003) indican la existencia de una amplia evidencia científica que demuestra que la actividad física mejora los procesos cognitivos durante la niñez y la adolescencia. En contraposición, existen estudios en los que rechazan que se produzcan tales beneficios (Ahamed et al., 2007; Corea, 2001; Yu, Chan, Cheng, Sung & Hau, 2006), donde se defiende que el incremento de la frecuencia semanal no afecta al rendimiento académico en matemáticas y lengua. En este sentido, las malas calificaciones en muchos casos son atribuidos a una menor dedicación temporal a las tareas académicas, pensando que el tiempo dedicado es tiempo dedicado al deporte en lugar de a los estudios (Capdevila, Belmonte y Hernando, 2015).

Así pues, este estudio tiene como objetivo analizar las relaciones que se producen entre el nivel educativo de los padres, el rendimiento académico y el nivel de actividad física de los hijos. Además, pretende hallar diferencias en el rendimiento académico y actividad física de los hijos según el nivel educativo de los padres. Asimismo, la hipótesis que se derivan del primer objetivo es que según la literatura vigente la actividad física correlacionará con el

rendimiento académico. Por otro lado, respecto el segundo objetivo se deriva la hipótesis de que aquellos alumnos cuyos padres posean un mayor nivel educativo, obtendrán mayores calificaciones que sus homólogos cuyos padres poseen menor nivel educativo.

2. Método

El diseño de este estudio es de corte correlacional-transversal, en el cual se tuvo como finalidad medir el grado de relación que puede existir entre dos o más variables. La finalidad principal de este tipo de diseños es averiguar cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el propósito de otras variables, es decir, el propósito es predictivo (Cazau, 2006).

2.1 Participantes

Un total de 487 alumnos pertenecientes a 7 centros educativos de la comunidad autónoma de Extremadura participaron en esta investigación, de los cuales ($n = 262$, 53.8%) pertenecen al género masculino, y ($n = 225$, 46.2%) pertenecen al género femenino, con edades comprendidas entre los 14 y 18 años ($M = 15.02$; $DT = 0.8793$).

2.2 Instrumentos

Nivel educativo de los padres. Un ítem de elaboración propia fue incluido para analizar el nivel educativo de los padres “qué grado de estudios tienen tus padres”. En el cuestionario se especificó que el nivel de estudios respondía a las etapas académicas finalizadas por los padres (estudios primarios, secundarios, bachillerato, formación profesional y universitaria).

Rendimiento académico. Para la valoración del rendimiento académico nuestro estudio valoró las calificaciones de Lengua, Matemáticas y Educación Física, tal y como se ha realizado en otro estudio de índole similar a los nuestros (Ruiz-Ariza, Ruiz, Torre-Cruz, Latorre-Román y Martínez-López, 2016).

Actividad física. La actividad física fue analizada a través del Cuestionario de Actividad Física para adolescentes (Physical Activity Questionary for Adolescents: PAQ-A) (Kowalsky, Crocker y Kowalski, 2004). Dicho cuestionario está compuesto por 9 ítems que valoran el nivel de actividad física que el adolescente realizó en los últimos 7 días, mediante una escala Likert de 5 puntos: durante su tiempo libre, durante las clases de educación física, así como en diferentes horarios durante los días de clase (comida, tardes y noches) y durante el fin de semana. El resultado es una puntuación de 1 a 5 que permite establecer una graduación en el nivel de actividad física. El coeficiente alfa de Cronbach obtenido fue de ($\alpha = .79$).

2.3 Procedimiento

La elaboración de este estudio se ha llevado a cabo a través de varias fases. En primer lugar, nos pusimos en contacto con los centros educativos colaboradores para pedir los

permisos pertinentes. Además, se explicó que la participación era voluntaria y anónima, por lo que no se comprometía la identidad de los participantes. Una vez obtenidos los permisos del centro bajo las indicaciones de los principios éticos y códigos de conducta de la American Psychological Association (2002) para este tipo de investigaciones, se concertó una cita para pasar los cuestionarios personalmente. El procedimiento llevado a cabo por parte del investigador era presentar brevemente de lo que trataría el cuestionario, dejando claro que no era una prueba de evaluación para que los alumnos fueran lo más sinceros posibles. El tiempo aproximado destinado a completar los cuestionarios fue de unos 25` mientras el investigador estaba allí presente por si surgía alguna duda.

2.4 Resultados

Para el tratamiento de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 21.0, posteriormente se procedió a la codificación de algunos ítems en factores, y se valoró la fiabilidad de los cuestionarios y variables. Dicho esto, se llevó a cabo, en primer lugar, un análisis de los estadísticos descriptivos para conocer los datos recogidos. Se realizaron correlaciones de Pearson para evaluar cómo interactúan unas variables con otras, y finalmente se llevó a cabo la prueba ANOVA de un factor con el objetivo de encontrar diferencias entre las variables involucradas.

En la tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos de cada una de las variables involucradas en nuestro estudio y las correlaciones que se producen entre ellas. Los resultados mostraron para los descriptivos unos valores medios de carácter elevados para las variables nivel educativo de los padres, las notas en educación física para los cursos de 3º y 4º de la ESO, y el rendimiento académico para los cursos de 3º y 4º de ESO. Sorprende las bajas puntuaciones medias en la variable actividad física, la cual es la puntuación media más baja de todas las variables del estudio.

Por otro lado, en lo concerniente al análisis de correlación se mostraron relaciones significativas $p < 0.05$ y positivas entre el nivel educativo de los padres y el resto de variables involucradas en el estudio. Además, todas y cada una de las calificaciones de las asignaturas seleccionadas correlacionaban entre sí de manera significativa $p < 0.05$. Asimismo, la variable actividad física no correlacionó con ninguna variable, a excepción de aquellas que eran de su misma naturaleza (las asignaturas de educación física de 3º y 4º de ESO).

Tabla I. estadísticos descriptivos y correlaciones

| Variables | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---------------------------------|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1.nivel educativo de los padres | - | .132** | .187** | .201** | .214** | .242** | .231** | .199** | .255** | .295** |
| 2.Actividad física | - | - | -.070 | -.039 | .245** | -.025 | -.051 | .253** | -.016 | .027 |

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|------|------|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 3.Nota mate 3º | - | - | - | .518** | .254** | .617** | .512** | .220** | .790** | .600** |
| 4.Nota lengua 3º | - | - | - | - | .347** | .433** | .798** | .292** | .807** | .677** |
| 5.Nota Educación física 3º | - | - | - | - | - | .240** | .379** | .593** | .565** | .447** |
| 6.Nota mate 4º | - | - | - | - | - | - | .542** | .239** | .560** | .786** |
| 7.Nota lengua 4º | - | - | - | - | - | - | - | .380** | .723** | .834** |
| 8.Nota Educación física 4º | - | - | - | - | - | - | - | - | .416** | .574** |
| 9.Rendimiento académico 3º | - | - | - | - | - | - | - | - | - | .744** |
| 10.Rendimiento académico 4º | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| <i>N</i> | 487 | 487 | 487 | 487 | 487 | 196 | 196 | 196 | 487 | 196 |
| <i>M</i> | 3.66 | 2.57 | 2.87 | 2.90 | 3.98 | 2.69 | 2.59 | 3.78 | 3.56 | 3.37 |
| <i>D.T</i> | 1.34 | .67 | 1.30 | 1.30 | .85 | 1.35 | 1.32 | .85 | .93 | .96 |

** $p < .01$, * $p < .05$

En la tabla 2 se muestran los resultados obtenidos tras el análisis de varianza según el factor nivel educativo de los padres. Por lo general, los hijos de aquellos padres que poseen un mayor nivel educativo tienden a sacar calificaciones más elevadas en las materias seleccionadas que sus homólogos, cuyos padres poseen un nivel educativo inferior. Asimismo, existen algunas excepciones como es el caso de las puntuaciones en la actividad física total, donde los hijos cuyos padres han recibido una formación profesional, puntúan más alto que aquellos cuyos padres han sido universitarios. Es destacable para algunas asignaturas (matemática 3º, lengua 3º y lengua 4º) que aquellos padres con estudios primarios sus hijos puntúen más alto que aquellos que poseen educación secundaria.

En esta línea y con el fin de hallar diferencias, los resultados mostraron diferencias significativas $p < 0.05$ para cada una de las variables de este estudio.

Tabla 2. ANOVA de un factor en función al nivel educativo de los padres

| Variables | Nivel educativo padres | <i>MEDIA</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
|--------------|------------------------|--------------|----------|----------|
| NOTA MATE 3º | Primarios | 2.68 | 5.73 | .00 |
| | Secundarios | 2.45 | | |
| | Bachillerato | 2.94 | | |
| | Formación profesional | 2.75 | | |

| | | | | |
|------------------------|-----------------------|------|------|------|
| | universitarios | 3.14 | | |
| NOTA LENGUA 3º | Primarios | 2.59 | 6.47 | .00 |
| | Secundarios | 2.46 | | |
| | Bachillerato | 3.00 | | |
| | Formación profesional | 2.78 | | |
| | universitarios | 3.19 | | |
| NOTA E.F 3º | Primarios | 3.59 | 5.92 | .00 |
| | Secundarios | 3.75 | | |
| | Bachillerato | 3.95 | | |
| | Formación profesional | 4.00 | | |
| | universitarios | 4.17 | | |
| NOTA MATE 4º | Primarios | 2.21 | 3.62 | .007 |
| | Secundarios | 2.34 | | |
| | Bachillerato | 2.65 | | |
| | Formación profesional | 2.48 | | |
| | universitarios | 3.13 | | |
| NOTA LENGUA 4º | Primarios | 2.35 | 4.76 | .001 |
| | Secundarios | 2.17 | | |
| | Bachillerato | 2.73 | | |
| | Formación profesional | 2.19 | | |
| | Universitarios | 3.05 | | |
| NOTA EF 4º | Primarios | 3.14 | 3.70 | .006 |
| | Secundarios | 3.71 | | |
| | Bachillerato | 3.88 | | |
| | Formación profesional | 3.61 | | |
| | Universitarios | 3.98 | | |
| R. Académico 3º | Primarios | 3.18 | 3.79 | .00 |
| | Secundarios | 3.19 | | |
| | Bachillerato | 3.65 | | |
| | Formación profesional | 3.48 | | |
| | Universitarios | 3.81 | | |
| R. Académico 4º | Primarios | 2.85 | 10.1 | .00 |
| | Secundarios | 3.09 | | |
| | Bachillerato | 3.42 | | |
| | Formación profesional | 3.09 | | |
| | Universitarios | 3.76 | | |
| Actividad física total | Primarios | 2.16 | 3.79 | .005 |
| | Secundarios | 2.45 | | |
| | Bachillerato | 2.63 | | |
| | Formación profesional | 2.68 | | |

****** $p < .01$, ***** $p < .05$

3. Discusión

El principal objetivo de este estudio fue analizar las relaciones producidas entre el nivel educativo de los padres en relación con el rendimiento académico y el nivel de actividad física de los hijos, y encontrar diferencias en el rendimiento académico y actividad física de estos según el nivel educativo de los progenitores. En primer lugar, y en relación al primer objetivo se derivó la siguiente hipótesis, donde se postuló que la actividad física correlacionaba con el rendimiento académico. A este respecto, nuestro estudio no mostró significación entre las relaciones de estas dos variables. En este sentido, investigaciones de índole similar a la nuestra respaldan nuestros resultados (Ahamed et al., 2007; Corea, 2001; Yu, Chan, Cheng, Sung & Hau, 2006). Ahamed et al., (2007) señalan que la frecuencia semanal de la práctica de actividad física no afecta al rendimiento académico en matemáticas y lengua. En contraposición, la mayoría de las investigaciones entre la actividad física y el rendimiento académico señalan una relación positiva con numerosos beneficios (Elferink-Gemser & Visscher, 2009; González y Portolés, 2016; Muñoz, 2009; Pontifex, Raine, Johnson, Chaddock, Cohen y Hillman, 2011; Shariati & Bakhtiari, 2011) entre ellos aquellos que tienen relación con el desarrollo cognitivo (Sibley y Etnier, 2003). González y Portolés (2016) concluyen en su estudio que la clave de los beneficios de la actividad física sobre el rendimiento académico tiene que ver con el tiempo dedicado a tales actividades, señalando que 30 minutos diarios de actividad física se relacionan con mejores calificaciones escolares, no así para aquellos que dedican 60 minutos diarios de actividad física, los cuales no obtienen beneficios en su rendimiento académico.

Por otro lado, en relación a la segunda hipótesis enunciada se mostró un mayor rendimiento académico para aquellos alumnos cuyos padres poseían un nivel educativo mayor. En esta línea, Davis Kean (2005) encontró relaciones positivas entre el nivel educacional de los padres y sus expectativas en relación con el éxito académico de los hijos, sugiriendo que los padres con niveles educativos superiores implican a sus hijos activamente para que desarrollen expectativas personales ambiciosas. De igual modo, Fajardo et al., (2017) concluyen que el nivel educativo y ocupacional de los padres son también variables determinantes a la hora de valorar el rendimiento académico. Así pues, los padres con niveles educativos más altos se comunican con sus hijos utilizando un lenguaje más variado y complejo, lo cual producen mejores habilidades de lectura en sus hijos.

Finalmente, otros trabajos destacan el papel de la madre como factor potencial determinante en el rendimiento educativo de los hijos (Davis-Kean, 2005; Fajardo et al., 2017; Gil, 2011).

4. Conclusión

A modo de conclusión, nuestro estudio ha mostrado que no siempre el nivel de actividad física se relaciona positivamente con el rendimiento académico. En este sentido, destacamos el papel que ejerce el nivel educativo de los padres como elemento precursor del rendimiento académico y del nivel de actividad física, mostrando que aquellos padres cuyo nivel educativo es mayor que sus homólogos, tienen más probabilidad de que sus hijos presenten mayor rendimiento académico y nivel de actividad física. A pesar de estas conclusiones, el trabajo realizado muestra alguna limitación, como es la naturaleza transversal de nuestra investigación, la cual no ha permitido establecer relaciones de causa-efecto. De igual modo, destacar la complejidad de valorar el rendimiento académico, pues es un término difícil de delimitar ya que existe mucha controversia a la hora de cómo evaluarlo. Así pues, existen multitud de variables que influyen en dicho término. En este sentido, debemos tener en consideración el tipo de centro educativo, el nivel socioeconómico de los padres, el entorno social del niño y el área geográfica, entre otras. A pesar de estas limitaciones, pensamos que nuestro estudio es relevante debido a la magnitud de la muestra utilizada y a la poca presencia que hay en el contexto español de cómo influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos y menos dentro del nivel de actividad física que estos tienen. Por consiguiente, proponemos que es necesario la realización de más estudios de corte transversal que valoren el protagonismo que tiene la figura del padre, como la de la madre, en el rendimiento académico de sus hijos. Asimismo, destacamos la importancia de llevar a cabo estudios de corte longitudinal que profundicen en la rol del nivel educativo de los padres, en relación con el contexto social-económico, geográfico y deportivo, el cual nos permita dar respuestas y proponer soluciones a las altas tasas de fracaso escolar que a día de hoy están presentes en el contexto educativo español.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, J., Cumbá, C., Cortés, A., Collado, A.M., García, R. & Pérez, D. (2010). Habits or inappropriate behaviors and poor academic results in students of secondary school. *Re-vista Cubana de higiene y epidemiología*, 48 (3), 280-290.
- Ahamed, Y., MacDonald, H., Reed, K., Naylor, P. J., Liu-Ambrose, T., & McKay, H. (2007). School-based physical activity does not compromise children's academic performance. *Medicine and science in sports and exercise*, 39(2), 371-376.
- Capdevila Seder, A., Bellmunt Villalonga, H., & Domingo, C. H. (2015). Estilo de vida y rendimiento académico en adolescentes: comparación entre deportistas y no-deportistas. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (27). 28-33.
- Calderón, N. (2004) Educando a seres únicos, *revista niños*, año 3, nº 37
- Cano, F. (2007). Approaches to learning and study orchestrations in high school students. *European Journal of Psychology of Education*, 22(2), 131-151.
- Cazau, P. (2006). Introducción a la investigación en ciencias sociales. Lima. Editorial Universidad Ricardo Palma
- Chaparro Caso López, A. A., González Barbera, C., & Caso Niebla, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 53-68.
- Choi, A., & Calero, J. (2012). Rendimiento académico y titularidad de centro en España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 31-57.
- Corea, N. C. (2001). Régimen de vida de los escolares y rendimiento académico. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- De Ibarreta, C. M., Vieites, A. R., Palomo, R. R., & Rodrigo, M. (2016). Influencia del Nivel Educativo de los Padres en el Rendimiento Académico de los Estudiantes de ADE. Un Enfoque de Género. *Thunderbird International Business Review*, 4, 4.
- Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. *Current directions in psychological science*, 21(5), 335-341.
- Fajardo Bullón, F., Maestre Campos, M., Felipe Castaño, E., León del Barco, B. y Polo del Río, M.I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XX1*, 20(1), 209-232, doi: 10.5944/educXX1.14475.

Furnham, A. (2012). Learning Style, Personality Traits and Intelligence as Predictors of College Academic Performance. *Individual Differences Research*, 10, 117-128.

Garreta, J. (Ed). (2007). La relación familia-escuela. Lleida: Editions de la Universitat de Lleida.

Gil Flores, J. (2011). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*.362, 298-322.

González Hernández, J., & Portolés Ariño, A. (2016). Recomendaciones de actividad física y su relación con el rendimiento académico en adolescentes de la Región de Murcia. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29). 100-104.

Jonker, L., Elferink-Gemser, M. T., & Visscher, C. (2009). Talented athletes and academic achievements: A comparison over 14 years. *High Ability Studies*, 20(1), 55-64.

Kowalski CK, Crocker PR, Kowalski NP. Convergent validity of the physical activity questionnaire for adolescents. *Pediatr Exerc Sci*. 1997; 9:342-52.

Ministerio de sanidad.2016. Informe Anual del Sistema Nacional de Salud, Resumen. Disponible en:
<https://www.msssi.gob.es/estadEstudios/estadisticas/sisInfSanSNS/tablasEstadisticas/InfAnualSNS2016/Resumen.pdf>. Consultado en 14/03/2018 a las 18:50.

Moncada Jiménez, J., & Chacón Araya, Y. (2012). El efecto de los videojuegos en variables sociales, psicológicas y fisiológicas en niños y adolescentes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, (21). 43-49.

Muñoz, E. (2009). *Análisis diferencial del rendimiento educativo, en la Educación Secundaria, en función de indicadores socioeconómicos y culturales*. Universitat de València, Valencia.

Pontifex, M. B., Raine, L. B., Johnson, C. R., Chaddock, L., Voss, M. W., Cohen, N. J., ... & Hillman, C. H. (2011). Cardiorespiratory fitness and the flexible modulation of cognitive control in preadolescent children. *Journal of cognitive neuroscience*, 23(6), 1332-1345.

Rodríguez, O. A., Pañeda, V. G., & Rodríguez, M. J. (2012). Adicción a las nuevas tecnologías. *Psicología de las Adicciones*, 1, 2-6.

- Ruiz-Ariza, A., Ruiz, J. R., de la Torre-Cruz, M., Latorre-Román, P., & Martínez-López, E. J. (2016). Influencia del nivel de atracción hacia la actividad física en el rendimiento académico de los adolescentes. *Revista latinoamericana de psicología*, 48(1), 42-50.
- Shariati, M., & Bakhtiari, S. (2011). Comparison of personality characteristics athlete and non-athlete student, Islamic Azad University of Ahvaz. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2312-2315.
- Sibley, B. A., & Etnier, J. L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatric exercise science*, 15(3), 243-256.
- Weiser, D. A. & Riggio, H. R. (2010). Family background and academic achievement: Does self-efficacy mediate outcomes? *Social Psychology of Education: An international Journal*, 13, 367-383.
- Yu, C. C. W., Chan, S., Cheng, F., Sung, R. Y. T., & Hau, K-T. (2006). Are physical activity and academic performance compatible? Academic achievement, conduct, physical activity and self-esteem of Hong Kong Chinese primary school children. *Educational Studies*, 32(4), 331-341.

(marzo 2018)

LA ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE UN PROYECTO EXTENSIONISTA EN LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS INFORMÁTICAS.

Clara Gisela Scot Bigñott¹

Universidad de las Ciencias Informáticas / Cuba

claragisela@uci.cu

RESUMEN

Una inapropiada Orientación Profesional impacta negativamente en la motivación de los estudiantes universitarios, lo que redundará en resultados docentes adversos y lo que es aún peor, en la frustración que puede acaecer a lo largo de la vida profesional de los mismos. Por otra parte, la labor de Formación Profesional de los estudiantes universitarios garantiza una adecuada preparación de los mismos para su inserción exitosa en el mercado laboral. En la Universidad de las Ciencias Informáticas en el período 2010/2015 comenzó a manifestarse una disminución de los resultados del proceso de formación, la elevación de la deserción académica y el relativamente poco interés del estudiantado. Se considera que entre las posibles causas de esta situación se encuentran insuficiencias en la Orientación Profesional y la Formación Profesional. En el presente trabajo se refleja la labor del proyecto extensionista Acciones de Motivación y Orientación Profesional, que promueven el conocimiento de la carrera para incrementar el interés por el ingreso a la institución, y el fortalecimiento de la identificación del futuro egresado con la carrera. Las acciones se concretan mediante una labor científico-cultural de carácter extensionista en instituciones de enseñanza de la comunidad, con la participación protagónica de los estudiantes y la tutoría de un equipo multidisciplinario de docentes y especialistas universitarios. Se exponen los resultados positivos que han comenzado a manifestarse al incrementarse la matrícula de estudiantes provenientes de las escuelas que reciben la acción del proyecto y una mejora evidente de los resultados académicos de los estudiantes que pertenecen al mismo.

Palabras Clave: orientación profesional - preparación profesional - UCI - AMOP - escuelas - comunidad - proyecto

ABSTRACT

An inappropriate Professional Orientation negatively impacts the motivation of university students, which redounds in adverse teaching results and what is even worse, in the frustration that may occur throughout their professional life. On the other hand, the work of Vocational Training of the university students guarantees an adequate preparation of these ones for their successful insertion in the labor market. At the University of Computer Sciences in the period 2010/2015 began to manifest a decrease in the results of the training process, the rise in academic desertion and the relatively low interest of students. It is considered that among the possible causes of this situation there are insufficiencies in Vocational Guidance and Vocational Training. This paper reflects the work of the extension project Motivation Actions and Professional Guidance, which promote knowledge of the career to increase interest in entering the institution, and strengthening the identification of the future graduate with the career. The actions are specified through a scientific-cultural extension work in community teaching institutions, with the starring participation of students and the tutoring of a multidisciplinary team of teachers and university specialists. The positive outcomes that have begun to manifest themselves when the enrollment of students coming from the schools that receive the action of

¹ Lic. en Economía / Diplomada en Agroecología y Agricultura Sostenible / Diplomada en Gestión de Negocios / Máster en Gestión y Desarrollo Cooperativo en la Universidad de La Habana / Profesora Auxiliar.

the project and an evident improvement of the academic results of the students that belong to it, are exposed.

Key words: professional orientation - professional preparation - UCI - AMOP - schools - community – project

INTRODUCCIÓN

La Orientación Profesional y la Formación Profesional constituyen base del desarrollo económico-social de cualquier nación. De la concepción, organización y ejecución de una estrategia estatal e institucional depende en gran medida la preparación y formación de miles de profesionales que, bien orientados, conozcan y descubran los saberes y las especialidades donde orientar los estudios futuros. En el plano individual contribuyen a definir perfiles y prioridades que permitan elevar el bienestar individual. A nivel social garantiza la planificación y establecimiento de políticas para la formación de la futura fuerza altamente calificada, eleva la calidad de la especialización y tributa al desarrollo económico, político y social.

No siempre se logra una adecuada Orientación Profesional, lo que influye negativamente en el tránsito expedito del estudiantado por las universidades.

[...] decisiones vocacionales más o menos irracionales, según modas o malas informaciones, pueden contribuir a situaciones más o menos caóticas, por ejemplo, en el mundo universitario; con los consiguientes niveles de fracasos y éxitos, abandonos y reorientaciones y reconversiones también más o menos costosas para todos, sujetos e instituciones (Dendaluce, 1979:03).

La sociedad y muy especialmente las universidades deben establecer estrategias que garanticen la adecuada orientación vocacional de los estudiantes en la enseñanza precedente. Estas estrategias permitirán al estudiante un mejor y mayor conocimiento de las características del currículum de una determinada carrera, las posibilidades que podrá encontrar al egresar y un mejor futuro profesional.

Los jóvenes al momento de elegir su carrera profesional, suelen caer en la indecisión acerca de cuál será la dirección apropiada. Por ello es necesario que la Orientación vocacional posibilite al estudiante a interactuar con las características propias y las de el horizonte profesional, por lo que el orientador tiene la responsabilidad no sólo de ubicar en un área específica al estudiante, sino de capacitarlo para que maneje con instrumentos eficientes, un mundo interno y profesional cada día más cambiante y complejo. (De León y Rodríguez, 2008:10).

El concepto Orientación Vocacional ha evolucionado a través de diferentes teorías: Teorías Factorialistas, Teorías Psicodinámicas, Teorías Evolucionistas. Surge en los años 70 en Estados Unidos el Movimiento denominado Educación para la carrera. Queda definida la educación para la carrera por Super y Hall (1978) y Bisquerra (1991); citados en Álvarez y Santana (1992:07) de la siguiente forma:

Por educación para la carrera se entiende el conjunto de experiencias orientadoras que se desarrollan integradas en el marco curricular de la escuela y que preparan para el curso o progresión vocacional de una persona a lo largo de su vida.

Sin embargo, ninguna de estas teorías vocacionales toman en consideración cómo influyen los factores objetivos y subjetivos en la formación de la vocación. Según González (2001:54) el enfoque histórico cultural del desarrollo humano permite definir la Orientación Vocacional como:

La relación de ayuda que establece el orientador profesional (psicólogo, pedagogo, maestro) con el orientado (el estudiante) en el contexto de su educación (como parte del proceso educativo que se desarrolla en la escuela, la familia, la comunidad) con el objetivo de propiciar las condiciones de aprendizaje necesarias para el desarrollo de las potencialidades de la personalidad del estudiante que le permitan asumir una actuación autodeterminada en el proceso de elección, formación y desempeño profesional.

En todo este proceso no se puede desestimar la vinculación con la comunidad hacia la que dirigida la orientación vocacional y profesional. Así lo afirma González (2001: 52).

[...] al posibilitar la introducción de la Orientación en el currículum escolar y la vinculación de la escuela con la comunidad en el trabajo de Orientación Vocacional, permite al estudiante obtener mayor información acerca de sus oportunidades laborales [...] en relación con sus posibilidades para el estudio de una profesión y para la toma de decisiones profesionales.

Al mismo tiempo, no se puede obviar la trascendencia de continuar el trabajo de Formación Profesional con los estudiantes que ya cursan estudios universitarios. La Formación Profesional presupone preparar al individuo para que sea capaz de enfrentar la vida laboral y tomar decisiones acertadas en este ámbito.

En su dimensión socio-histórica, la formación explica cómo en la vida cotidiana el individuo aprende - gracias a un proceso de reconstrucción del conocimiento - a reinterpretar y actualizar significados; es gracias a la formación, en su sentido más amplio, que el individuo incorpora el conocimiento como la herramienta conceptual que le permite transferirse a nuevas situaciones, y a ser capaz de analizar una realidad plural en permanente cambio. Pacheco (2012:02).

Al respecto González y González (2008:91) señalan que la Formación Profesional debe:

[...] Formar un profesional capaz de gestionar el conocimiento necesario para el desempeño eficiente de su profesión durante toda la vida a través de la utilización de las TIC. De ahí la importancia de que el estudiante «aprenda a aprender» en un proceso de desarrollo profesional permanente.

Las acciones dirigidas a este propósito deberán garantizar el egreso de un capital humano altamente calificado, en condiciones de aprender y aprehender los nuevos conocimientos que se generan de manera dinámica, y que podrán enfrentar las exigencias profesionales que impone la sociedad.

El proceso organizativo para el desarrollo de acciones de Orientación y Preparación Profesional requiere de programas que integren las acciones de las instituciones y sus profesores. De esta forma podrá alcanzarse mayor influencia en las escuelas. En el proceso de

Orientación Profesional y Formación Profesional los profesores pueden fungir como tutores a través de determinadas asignaturas, grupos, departamentos orientadores; según las características de cada centro universitario.

El trabajo del docente estaría relacionado con la asesoría pedagógica al estudiante. Esta labor deberá ser preparada considerando las características de los estudiantes hacia los que va encaminada y podrán realizarse de manera individual o grupal. Los docentes que forman parte de esta actividad deberán contar con experiencia en cuanto a orientar, motivar a los estudiantes, dosificación del tiempo y estrategias de aprendizaje.

También es importante sumar al empeño de Preparación Profesional la labor de estudiantes. Así surge la llamada Tutoría de Iguales. Por compañero tutor se entiende aquel estudiante que colabora con el profesor tutor ayudando al alumnado sin experiencia en su trabajo, transmitiendo sus experiencias respecto al proceso formativo.

Entre las ventajas que pueden derivarse de este tipo de intervenciones entre iguales, cabe destacar las siguientes: se estimula el aprendizaje gracias al clima positivo que produce estar ambos al otro lado de la tarima; aumenta el nivel de competencia instructiva, tanto de los estudiantes tutores como de los tutorizados; se incrementa el nivel de colaboración; se favorece el desarrollo de la autoestima; se fortalece la capacidad de liderazgo de los compañeros tutores. Álvarez y González (2005:109).

1.- UNIVERSIDAD DE LAS CIENCIAS INFORMÁTICAS. CARACTERÍSTICAS.

La Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI) radica en La Habana, Cuba y fue fundada en el curso 2002- 2003. La UCI forma profesionales integrales cuya función esté asociada al desarrollo de la Informatización de la Sociedad Cubana desde tres aristas importantes: el desarrollo de la industria de software nacional, las transformaciones de procesos en las entidades para asumir su informatización y el soporte necesario para su mantenimiento.

[...] elemento importante en el desarrollo del proceso curricular de la Universidad de las Ciencias Informáticas ha sido su carácter de universidad y empresa [...] que implica la necesidad de integración de sus procesos fundamentales: la formación, la producción y la investigación. Esta característica es trascendental pues presupone la inserción de los estudiantes en proyectos productivos reales, donde se desempeñan en la solución de problemas profesionales y teniendo como modelo la formación desde la producción. Es decir, el estudiante antes de graduarse se enfrenta a una práctica profesional que lo pone en condiciones similares a los entornos laborales en los que se desempeñará una vez egresado [...]. Para dar respuesta a esta necesidad, el currículum del ingeniero en ciencias informáticas se divide en dos grandes ciclos que se han denominado: ciclo de integración básico (los cinco primeros semestres) y ciclo de integración profesional (los cinco últimos semestres). En el ciclo de integración básico, el énfasis se hace en la formación académica y tiene como objetivo fundamental la preparación para el desempeño. Por otro lado, en el ciclo de integración profesional el peso fundamental lo tiene la formación desde lo laboral y su objetivo fundamental concretar el desempeño de los estudiantes en situaciones profesionales reales. ²

² Modelo del profesional de la Universidad de las Ciencias Informáticas

La UCI transitó los primeros diez años con una favorable aceptación social. Sin embargo, otro comportamiento comenzó a manifestarse entre 2010 a 2015 con la disminución de los resultados del proceso de Formación. Existe la percepción en una parte del claustro en la universidad de que entre las posibles causas del descenso de la promoción, la deserción académica y el relativamente poco interés del estudiantado pueden estar, el desconocimiento previo del contenido de la carrera y la poca orientación y motivación profesional.

Partiendo de lo anterior, se consideró necesario desarrollar un programa organizado que examinara el interés social hacia la carrera de Ingeniería en Ciencias Informáticas con acciones de Orientación Profesional Y Formación Profesional, mediante un trabajo promocional y motivador que permitiera elevar la calidad del ingreso a la Universidad y consecuentemente aportara un estudio de impacto. Surge así el proyecto extensionista Acciones de Motivación y Orientación Profesional.

2.- PROYECTO ACCIONES DE MOTIVACIÓN Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL (AMOP).

El proyecto se crea en Septiembre del 2015 bajo la dirección de un grupo de profesores del departamento de Humanidades de la facultad José Martí de la UCI. Fundamenta teóricamente su accionar partiendo de los documentos programáticos de la Universidad. El modelo del profesional define la UCI como un centro que forma a sus educandos desde una destacada actividad política, cultural y deportiva, objetivos que se han venido cumpliendo mediante la interrelación de la formación-investigación-producción-extensión universitaria como un proceso único y coherente.

El Proyecto AMOP se propone desarrollar acciones motivadoras orientadas al conocimiento de la carrera de Ingeniería en Ciencias Informáticas (ICI) para contribuir a incrementar el interés por el ingreso a la UCI y fortalecer la identificación con la carrera del futuro egresado, mediante una labor científico-cultural de carácter extensionista, mediada por lo curricular, desde las disciplinas de Humanidades y Programación, con la participación protagónica de los estudiantes y la tutoría de un equipo multidisciplinario de docentes y especialistas universitarios.

Para la consecución de sus objetivos, el proyecto se apoya en la labor de los Centros de Desarrollo de Software que radican en las diferentes facultades radicadas en el campus, en correspondencia con el perfil en que se especializan las mismas.

2.1 Acciones organizativas desarrolladas para el trabajo del proyecto AMOP.

- Captación y organización del grupo estudiantil de trabajo.
- Visita de trabajo a las instituciones seleccionadas de la comunidad para la firma de los convenios de trabajo entre la Facultad José Martí de la UCI y las mismas.
- Organización de las visitas a la UCI por cada centro educacional con los que se establecieron los convenios de trabajo (una visita a la UCI de los estudiantes seleccionados de cada centro de enseñanza en el semestre).
- Coordinación con los diferentes Centros de Desarrollo de Software de la UCI, para garantizar la atención de los mismos a los estudiantes de las escuelas seleccionadas, con el objetivo de que estos conozcan los múltiples productos, servicios y soluciones integrales que los mismos ofertan, gracias a labor de especialistas y estudiantes. y en la .

El Centro de Identificación y Seguridad Digital (CISED) desarrolla productos, servicios y soluciones integrales en el campo de la identificación y la seguridad digital,

con una alta confiabilidad, precisión y eficiencia económica, con personal altamente competente y calificado.

El Centro de Software Libre (CESOL) desarrolla la Distribución Cubana de GNU/LINUX, NOVA. Igualmente conduce los procesos de Migración a Aplicaciones de Código Abierto, desde un modelo de integración de la formación, la investigación y el postgrado.

El Centro de Investigación y Desarrollo de Internet (CIDI) se encarga de proveer soluciones integrales, productos y servicios relacionados con las tecnologías de Internet.

El Centro de Tecnologías para la Formación (FORTES) desarrolla productos y servicios para la implementación de soluciones de formación aplicando las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, a todo tipo de instituciones con diferentes modelos de formación y condiciones tecnológicas.

El Centro de Entornos Interactivos 3D (VERTEX) desarrolla productos y servicios informáticos asociados a los Entornos Interactivos 3D con un alto valor agregado, resultado de un ciclo completo de Investigación + Desarrollo + innovación (I+D+I).

2.2 Integrantes del proyecto AMOP.

El Proyecto cuenta actualmente con 30 integrantes

- 8 profesores
- 7 Recién Graduados en Adiestramiento, quienes fueron egresados de la institución y estuvieron vinculados al proyecto en 4to y 5to años de la carrera. Se desempeñan en la actualidad como especialistas de los Centros de Desarrollo de Software y algunos se encuentran vinculados a la docencia.
- 15 estudiantes de tercer año de la carrera (trabajan en el proyecto desde que se encontraban en 2do año). Las mujeres representan el 40%.

El criterio para la selección de los estudiantes se centró solo en la voluntariedad, sin considerar los resultados docentes de los mismos. A tenor con esto pertenecen al proyecto estudiantes talentos y estudiantes con determinadas insuficiencias académicas.

2.3.- Comunidad en la que incide el trabajo del proyecto AMOP

El trabajo comunitario se desarrolla en 5 instituciones escolares del entorno.

- Una de la enseñanza media
- Una de la enseñanza politécnica
- Tres de la enseñanza media superior (Preuniversitarios)

Para una mejor organización de las acciones, los estudiantes, profesores y especialistas se distribuyeron entre los diferentes centros de enseñanza.

2.4.- Actividades de Orientación Profesional desarrolladas por el proyecto AMOP

- Conferencias panorámicas dirigidas a los estudiantes de las escuelas seleccionados de la comunidad, para dar a conocer las carreras que se estudian en la UCI y las características del curso de técnico medio superior en Seguridad y Redes, que oferta la UCI.

- Intercambio entre los estudiantes del proyecto y los estudiantes de las instituciones de la comunidad, para que los primeros conozcan las expectativas y a la vez transmitan sus experiencias sobre cómo se fue despertando en ellos la vocación por la informática al estar ya en la UCI y sobre sus buenas y malas prácticas estudiantiles.
- Recorrido de los estudiantes de la comunidad por el campus para un conocimiento integral de la institución.
- Visitas de los estudiantes de la comunidad externa a los Centros de Desarrollo de Software para conocer los contenidos de trabajo que realizan los especialistas y estudiantes, en correspondencia con el perfil de trabajo de cada centro.
- Visita de los estudiantes de la comunidad externa al proyecto Quiero Programar perteneciente a la Facultad José Martí de la UCI y a la Dirección de Comunicación institucional.
- Aplicación de ejercicios de programación diseñados por el movimiento de ACM-OCPC³ de la UCI para estas enseñanzas, previa coordinación con sus directivos, para su evaluación y análisis.
- Desarrollo del II Taller Universidad/Escuela en el mes de Junio/2017, con la participación de estudiantes, profesores y directivos de las escuelas de la comunidad y los integrantes del proyecto.
- Preparación e inauguración del aula de arme y desarme de computadoras de la Facultad con fin de Orientación Profesional.
- Desarrollo del Festival del saber en la escuela secundaria básica.

2.5.- Actividades de Formación Profesional desarrolladas por el proyecto AMOP

- Conferencias dictadas a los estudiantes del proyecto por parte de los especialistas del grupo y de directivos de los Centros de Desarrollo de Software que colaboran con el proyecto.
- Promoción de la ubicación de algunos estudiantes del proyecto - que así lo solicitaron - en Centros de Desarrollo de Software pertenecientes a otras facultades, en correspondencia con sus intereses profesionales particulares.
- Seguimiento de los resultados académicos de los estudiantes del proyecto.
- Establecimiento de un sistema de consulta por parte de los especialistas para apoyar a los estudiantes del proyecto con dificultades docentes.
- Vinculación de los estudiantes talentos del proyecto a las actividades de diseño, aplicación y revisión de los ejercicios de programación por el proyecto ACM-ICPC para los estudiantes de las escuelas de la comunidad.
- Colaboración de los estudiantes del proyecto con los especialistas en el proceso de migración a Linux que se desarrolla en una de la escuela a solicitud de la misma.

³ La Competición Internacional Universitaria ACM de Programación (en inglés ACM International Collegiate Programming Contest, abreviado ACM-ICPC o simplemente ICPC) es una competición anual de programación y algorítmica entre universidades de todo el mundo patrocinada por IBM.

- Orientación de 5 Tareas Integradoras de las asignaturas Problemas Sociales de la Ciencia y la Tecnología (PSCT) y Formación Pedagógica, pertenecientes al departamento docente de Humanidades y que se imparten en 5to y 4to años, respectivamente. Estas tareas versaron sobre la Orientación Profesional y la Preparación Profesional.

3.- RESULTADOS

- Desarrollo de 4 Tareas Integradoras de las disciplinas PSCT y Formación Pedagógica (FP). Estas tareas fueron desarrolladas por estudiantes de 5to año, que ya son egresados y pertenecen al proyecto, hoy como especialistas. Las tareas son las siguientes:

Propuesta de Orientación Vocacional en la escuela secundaria básica, con estudiantes de 9no grado.

Propuesta de Formación Profesional en la UCI, dirigida a estudiantes de segundo año de la carrera.

Proyecto Orientación Vocacional para el Instituto politécnico de Informática Pablo de la Torriente Brau.

Feria de videos juegos: Necesidad del trabajo de Formación Profesional en la Universidad de las Ciencias Informáticas, dirigido a estudiantes que cursan el 2do año de la carrera.

- El análisis comparativo de la matrícula de primer año por centro de procedencia en el curso 2017/2018 en relación con períodos anteriores, muestra que ha aumentado el número de los estudiantes que ingresan a la UCI provenientes de los centros de enseñanza en los que ha incidido el proyecto AMOP.
- El 94% de los estudiantes del proyecto promovió satisfactoriamente para 3er año, al tener una atención académica directa de los especialistas del proyecto.
- Selección del logo del proyecto a través de un concurso con los estudiantes de la Secundaria. Los mejores bocetos se diseñaron gráficamente por diseñadores del centro VERTEX con el apoyo de los estudiantes del proyecto.
- Desarrollo de un curso de capacitación sobre Linux impartido por los especialistas y estudiantes talentos del proyecto, para profesores y estudiantes talentos de los institutos preuniversitarios con los que labora el proyecto.
- Exposición del proyecto en la Expo-Universidad 2016, desarrollada en la UCI, con participación destacada de los estudiantes del mismo.
- Participación de dos estudiantes del proyecto en el Congreso Internacional Pedagogía 2017 con la ponencia "Orientación Vocacional desde la perspectiva pedagógica con una óptica martiana".
- Tesis de culminación de estudios Portal Web para la Orientación y Formación Profesional desde la UCI, defendida exitosamente por un estudiante del proyecto.
- Tesis doctoral (en proceso) "La tutoría entre pares para la Orientación Profesional en un proyecto extensionista", que desarrolla la profesora líder del proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Pérez, Pedro Ricardo; González Afonso, Miriam Catalina. (2005): La tutoría entre iguales y la orientación universitaria: Una experiencia de formación académica y profesional. Disponible en: <http://cm.redalyc.org>. Consultado en 01/03/2018 a 14:25
- Álvarez Pérez, Pedro y Santana, Lidia. (1992): La educación para la carrera en el curriculum: desarrollo de una investigación en el ciclo superior de Educación General Básica. Disponible en: www.quadernsdigitals.net/datos. Consultado en 25 /02/ 2018 a 1:45
- Dendaluce, Ignacio. (1979): La Orientación Profesional: Contexto, Posibilidades y Repercusiones Socioeconómicas. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion>. Consultado en 01/02/2018 a 10:40.
- Gónzalez Maura, Viviana y González Tirados, Rosa María. (2008): Competencias Genéricas y Formación Profesional: Un Análisis desde la Docencia Universitaria. Disponible en: <https://rieoei.org/historico>. Consultado en 10/02/2018 a 8:20
- Gónzalez Maura, Viviana. (2001): El Servicio de Orientación Vocacional-Profesional (SOVP) de la Universidad de La Habana: Una Estrategia Educativa para la Elección y Desarrollo Profesional Responsable del Estudiante. Revista Pedagogía Universitaria Disponible en: cvi.mes.edu.cu/peduniv. en línea]. Consultado en 25 /02/2018 a 12:05
- León Mendoza, Teresa de y Rodríguez Martínez, Rafael. (2008): El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera. Revista Mexicana de Orientación Educativa. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Consultado en 20/02/018 a 04/02/2018 a 08:25
- Pacheco Méndez Teresa. (2010): La formación profesional: práctica institucionalizada, estrategia escolarizada y proyecto educativo en permanente evaluación. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México. Rev_NOMA.2012. Disponible en: <https://rieoei.org>. Consultado en 19/01/2018 en 23:10

ANÁLISIS DE BUENAS PRÁCTICAS EN LA RELACIÓN FAMILIA ESCUELA

M.^a Ángeles Hernández Prados

mangeles@um.es

Tirso Valcárcel Resalt Castillo

tirso.valcarcel@um.es

RESUMEN

La demanda de buenas prácticas se ha incrementado en todos los contextos, pero especialmente en el ámbito educativo y dentro de éste en el escolar. Los centros escolares no son sólo centros de información, además de la formación, éstos deben promover el cambio social y en este sentido han de estar constantemente atendiendo las nuevas demandas y retos que emergen en sociedades cada vez más complejas. Son muchas las experiencias y buenas prácticas que se llevan a cabo desde los centros escolares, pero también son muchos los profesores que reconocen no saber aprovechar al máximo las mismas ni darle la visibilidad que merecen. Así pues aquellos centros que dominan las competencias tecnológicas que les permiten visualizar sus experiencias suelen ser claramente identificados como centros de buenas prácticas, mientras que otros quedan en el anonimato. En este trabajo se exponen algunos ejemplos de buenas prácticas en la relación familia-escuela que se han analizado a partir de la información que se recoge en las páginas web de los centros escolares.

Palabras clave: escuela, familia, web, buenas practicas, experiencias, actuaciones.

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de las funciones o finalidades de los centros escolares en la actualidad es adentrarnos en un bosque fondoso en el que habitan multitud de especies. Son tantos los aspectos que han de ser tratados en el aula que la mayoría de las veces se abordan puntual y superficialmente. Ya en 1994 en su obra *“Claves para la organización de centros escolares”*, Antúnez plasmaba la complejidad de los centros escolares señalando la naturaleza y las características de los mismos, así como las dificultades para poder organizar y gestionar un centro:

- a) El centro escolar es una organización que tiene planteados muchos objetivos por alcanzar, de naturaleza muy variada, a menudo, de formación y concreción ambiguas.
- b) La multitud de demandas exige de un conjunto de actuaciones del centro escolar que se diversifican en ámbitos diversos (curricular, de gobierno institucional, administrativo y de Servicios).
- c) La labor de los profesionales de la enseñanza abarca campos de intervención múltiples que deben desarrollarse en una organización donde la división del trabajo es problemática.

- d) La dificultad de evaluar los resultados escolares y el control insatisfactorio.
- e) La escuela es una organización donde conviven fácilmente modelos organizativos de enfoque diversos.
- f) La escuela es una organización que debe administrar recursos funcionales escasos y especialmente, sufrir una falta de tiempo continua.
- g) El carácter de organización débilmente articulada.
- h) Las limitaciones a la autonomía.
- i) El poder errático de los directores y directoras en los centros públicos.
- j) El sistema de delegación insatisfactorio.
- k) El centro escolar es un lugar cada vez menos atractivo e interesante para nuestros alumnos y alumnas.

A esta complejidad que se deriva del análisis intrínseco de la organización de los centros escolares debe sumarse los retos emergentes de la Sociedad de la Información y del Conocimiento como el predominio de las Tic como mediador en los procesos educativos, la denominada globalización económica y cultural, la heterogeneidad de la población, los procesos de inmigración y las sociedades multiculturales, la democratización de los centros educativos, la inclusión de la comunidad educativa y mejora de los canales de participación, los altos índices de absentismo, fracaso y abandono escolar, etc. Si se quiere desarrollar un planteamiento más integrador de los retos anteriores, Vázquez Cano (2008) señala la necesidad de una reconceptualización de la dimensión organizativa y directiva de los centros educativos que dé lugar a una nueva escuela.

Una *nueva escuela* que debe nacer desde dimensiones organizativas más flexibles, abarcadoras y conformadoras de nuevos espacios de reflexión y comunicación en los que intervengan todos los miembros de las comunidades educativas –padres, madres, alumnado, profesorado y agentes sociales–. Para ello, se requiere una nueva organización y dirección escolar que posibilite nuevos escenarios que fomenten la participación activa de todos sus integrantes y una organización que se caracterice por procesos comunicativos e informacionales más acordes con la *Sociedad de la Información y del Conocimiento*. (Vázquez Cano, 2008, p.61).

Abrir las puertas de los centros escolares a la participación de las familias no es una cuestión caprichosa, más bien una imperiosa necesidad evidenciada y justificada en múltiples estudios de diversa índole. Baste mencionar alguno de ellos a modo de ejemplo para poder comprender la relevancia del tema en cuestión. Así pues, Martínez González y Álvarez Blanco (2005) tras evidenciar los altos niveles de fracaso escolar en Educación Secundaria Obligatoria

y los principales factores asociados al mismo, proponen como factores protectores del fracaso escolar incentivar la cooperación entre las familias y los centros escolares en las siguientes áreas de participación: Área I: El centro como fuente de ayuda a las familias; Área II: La familia como fuente de ayuda al centro; Área III: Colaboración de los padres y madres en el centro; Área IV: Implicación de los padres y madres en las actividades de aprendizaje de sus hijos en casa; Área V: Participación de los padres y madres en los órganos de gestión y decisión del centro y Área VI: Conexión y coordinación del centro y las familias con otras entidades comunitarias.

Durante las últimas décadas la calidad de la educación ha sido uno de los principales focos de atención de diversos organismos nacionales e internacionales, señalando la mayoría de ellos la relevancia de la participación de las familias en los procesos educativos que los menores desarrollan en las instituciones escolares. Por tanto, afirmamos que una educación no puede ser de calidad si no logra la cooperación de las familias del alumnado, lo que implica integrar diversos niveles de participación en diversidad de experiencias y encuentros colaborativos. Ahora bien, creer que la participación es única y su respuesta es dicotómica (familias participativas frente a las no participativas), es caer en un error conceptual y procedimental inicial que contribuirá a generar barreras y dificultades a la participación más que a promoverla.

Somos conscientes de las dificultades que entraña la transformación de los centros escolares en su apertura a la participación de las familias, especialmente porque nos encontramos con una institución altamente burocratizada, con escasa tradición de participación, con una gran rigidez estructural, con gran hermetismo de la acción docente, con una importante crisis cultural del valor de la participación, etc. Por su parte, Rodríguez, Martínez y Rodrigo (2016) ponen de manifiesto en su trabajo que el horario laboral (padres) y la crianza de los hijos (madres) constituyen las mayores dificultades de las familias para participar en los centros escolares, de modo que se requieren estrategias de conciliación de la vida laboral y familiar, así como adecuar los horarios de los centros para posibilitar la participación familiar. Estos y otros aspectos suponen algunos de los obstáculos que requieren ser salvados. Pero la participación familiar no solo entraña dificultades, del mismo modo somos conscientes de las fortalezas y ventajas que encierra: “hay investigaciones que destacan el hecho de que la participación de los progenitores tiene efectos positivos sobre los resultados escolares y sobre el comportamiento de los menores” (Garreta, 2016, 142), pero también tiene beneficios para las familias, especialmente de índole emocional, y a su vez desarrollan actitudes positivas hacia la participación (Parra, García, Gomáriz y Hernández, 2014), y para los docentes. De ahí, que este trabajo nazca con la intención de dar visibilidad a experiencias de cooperación entre familias y centros escolares que se están realizando, para que puedan ser replicadas o iniciar nuevos modos de colaboración entre ambos agentes educativos.

2. EJEMPLOS DE BUENAS PRÁCTICAS

2.1. Centros de educación infantil y primaria

2.1.1. C.E.I.P. 'Maestra Caridad Ruiz', Sanlúcar de Barrameda, Cádiz.

A partir del año 2012, el centro educativo comenzó a transformarse, poco a poco, en una comunidad de aprendizaje, es decir, un centro abierto a todos los miembros de la Comunidad en la que se contempla e integra la participación consensuada y activa de las familias, asociaciones y voluntariado, tanto en los procesos de gestión del centro como en las del desarrollo del aprendizaje del alumnado. Se creó una Comisión Gestora, a partir de la cual se fueron construyendo unas comisiones mixtas como: Comisión Mixta Curricular, Comisión Mixta Organizativa, Comisión Mixta Infraestructuras, Comisión Mixta Convivencia y Comisión Mixta Voluntariado. Cada una de ellas se centró en los sueños que toda la Comunidad educativa había señalado. Por ejemplo, algunos sueños que la Comisión Mixta Organizativa tenía que trabajar son: “Que se realicen en horario de tarde actividades para los padres y madres” o “Que se impartan clases de psicología para los padres y madres”. Lo que se pretende con todo esto es que se vayan alcanzando y cumpliendo todos esos sueños con la ayuda y el compromiso de toda la Comunidad educativa.

Además trabajan los grupos interactivos en las aulas, con el apoyo de los voluntarios. Tras el primer año de implantación se pasaron unos cuestionarios a los alumnos y los resultados fueron muy positivos, la gran mayoría estaban contentos de recibir apoyo de los voluntarios y señalan que han aprendido mucho. También se realizan las Tertulias Literarias Dialógicas con los padres y madres y voluntarios en las que trabajan diversas obras de la Literatura Universal. Los resultados de estas tertulias son muy positivos ya que los destinatarios: acceden a la cultura y al debate de obras literarias universales, construyen el conocimiento a través del diálogo igualitario, mejoran considerablemente las habilidades relacionadas con la lectura y expresión y adquieren una visión más amplia y rica del mundo.

2.1.2. Colegio privado concertado 'Cardenal Spínola'. Linares. Jaén. Andalucía

Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos. Este proyecto se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico mediante los grupos interactivos. El aprendizaje escolar no recae exclusivamente en manos del profesorado, sino que el logro de una educación de gran calidad depende de la participación conjunta de las familias, las asociaciones del barrio, el voluntariado. El primer paso que hace el centro para convertirse en una comunidad de aprendizaje es el sueño, el cual es elaborado conjunta y dialógicamente por todos los sectores implicados. Al final, todos esos sueños se concretan en sueños de alumnos, de profesores y de familias e instituciones, los cuales el centro dará prioridad para conseguirlos en un futuro próximo. Se trabaja con grupos interactivos, que son grupos reducidos de alumnos

agrupados de forma heterogénea y en los cuales se relacionan a través del diálogo igualitario. Cada grupo cuenta con un adulto referente, quien puede ser un maestro, un familiar o un voluntario. Se destaca la importancia del voluntariado en el proyecto de las comunidades de aprendizaje. Los diferentes voluntarios son personas de la comunidad, lo cual motiva mucho a los alumnos en su proceso de aprendizaje. Además, se crea una comisión de voluntarios para gestionar la incorporación de personas voluntarias y tratar temas vinculados a su participación en la comunidad de aprendizaje.

Otra de las prioridades en las Comunidades de Aprendizaje es la formación de familias y familiares. En las comunidades de aprendizaje, no sólo vienen a formarse los familiares sino también a participar en plan igualitario en las comisiones de trabajo que se crean para llevar adelante cada una de las prioridades. En las comunidades de aprendizaje las salas de internet son utilizadas unas horas por las alumnas y alumnos, otras horas por sus familiares y otras horas por las familias, es decir, conjuntamente alumnado y sus familiares.

2.1.3. Colegio 'Adriano del Valle', Sevilla, Andalucía.

La comunicación y el trabajo conjunto con las familias es algo fundamental en este centro. En su proyecto se invita permanentemente a las familias a participar en la educación de sus hijos. Se les requiere, no sólo para actuar en colaboración con el tutor, sino para participar en grupos interactivos, comisiones, tertulias literarias, jornadas de convivencia, periódico, radio y en general cualquier actividad del centro de la que participan sus hijos. Las familias participan en las tertulias con el alumnado de Educación Infantil y en las de adultos (profesorado, familiares, voluntariado) sobre libros de la literatura clásica universal.

La formación de las familias se encauza a través de las asambleas, en las que expresan las necesidades formativas que tras el análisis de la comisión mixta creada al efecto, conduce a una oferta formativa. Desde que se inició el proyecto en el curso 06/07 se han organizado diversos talleres impartidos por voluntarios/as, familiares, monitoras del Ayuntamiento de Sevilla, Psicólogo del EOE sobre distintos temas de interés para las familias: taller de Informática, taller de baile, taller de yoga, taller de cocina, taller teatro, taller de alfabetización, curso de "Prevención de conductas de riesgo", además Charlas sobre alimentación saludable, obesidad Infantil, educación afectivo sexual, estrategias para mejorar la conducta de nuestros/as hijos/as.

2.1.4. Colegio público 'Ramón Sainz de Varanda'. Zaragoza. Aragón

En el centro existe diferentes comisiones: Comisión de Comedor, de Coeducación, de Actividades Extraescolares, de Medio Ambiente y Convivencia, y de Comunicación. También existen Proyectos Transversales como la Compra conjunta de libros y el mercadillo de libros de segunda mano, e Imagina tu Patio. Los objetivos que persigue el AMPA son: colaborar en la

labor educativa del centro educativo, fomentar la participación de los padres, organizar actividades dirigidas a los alumnos tanto de Primaria (ajedrez, atletismo, baile, ballet, baloncesto, karate, conversación de inglés, ciencia divertida, dibujo, tecnología, guitarra) como de Infantil (cuentacuentos, dibujo infantil, gimnasia rítmica, música y movimiento, yoga), organizar actividades dirigidas a los padres, comunidad educativa y su entorno: excursiones, Chocolatada Solidaria, Escuela de Padres y Madres, Proyecto de plantación Nendo-Dango y cuidado “Bosque de las Mil Manos”, Teatro en familia y Talleres, etc. También se pretende fortalecer la participación comunitaria, colaborando y compartiendo los distintos espacios del barrio para llevar a cabo diferentes actividades, y participar en las actividades en defensa y apoyo de la Escuela Pública.

2.1.5. Colegio público ‘La Pradera’. Valsain. Segovia. Castilla y León

En el centro, incidimos en los grupos interactivos, en las tertulias literarias dialógicas, en la formación de adultos y en las bibliotecas tutorizadas. En todos los grupos y niveles escolarizados en el centro, llevan a cabo los grupos interactivos. A través de ellos, multiplican y diversifican las interacciones, a la vez que aumentan el tiempo de trabajo efectivo. Se logra desarrollar, en una misma dinámica, la aceleración del aprendizaje para todo el alumnado en todas las materias, los valores, las emociones y sentimientos como la amistad. En el aula se realizan agrupaciones heterogéneas en cuanto a nivel de aprendizaje, género, cultura, etc. de alumnos y alumnas. En cada grupo se realiza una actividad concreta mientras una persona adulta (voluntaria, familiar, otro profesorado o profesional de otro ámbito) tutoriza el grupo asegurando que trabajen la actividad y que se desarrolle aprendizaje entre iguales. Cuando pasa un tiempo previamente determinado por el profesor cada grupo cambia de mesa, de actividad y de persona tutora con lo que, al final de la sesión, han podido realizar 3, 4 ó 5 actividades distintas sobre un tema en concreto que se esté trabajando en esa sesión.

Desde el punto de vista de Comunidades de Aprendizaje, se entiende que todos los espacios del centro pueden llegar a ser educativos, dependiendo del enfoque, el modo de trabajar en esos espacios y la finalidad educativa de que se trate. Con las Bibliotecas Tutorizadas se pretende que las bibliotecas sean aprovechadas como lugar para interaccionar con otros compañeros, con algún adulto o voluntario, con el profesor... de manera que se conviertan en espacios de máximo aprovechamiento educativo, donde acudan los alumnos y alumnas a estudiar, comentar dudas, leer, charlar sobre algún tema...

Las Tertulias literarias dialógicas se llevan a cabo con los alumnos de Infantil y Primaria y se basan en los 7 principios del aprendizaje dialógico: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias. A través de las Tertulias literarias dialógicas se potencia el acercamiento directo del alumnado sin distinción de edad, género, cultura o capacidad a la cultura clásica universal y al conocimiento científico acumulado por la humanidad a lo largo del tiempo. En cada sesión

todo el alumnado participante expone su interpretación sobre aquello en lo que se está trabajando en la tertulia dialógica. Así, expresa al resto aquello que le ha parecido más interesante, explicando por qué le ha llamado la atención, relacionándolo con diálogos previos en tertulias anteriores, exponiendo su reflexión crítica al respecto, etc. A través del diálogo y las aportaciones de cada estudiante se genera un intercambio enriquecedor que permite profundizar en aquello sobre lo que versa la tertulia, promoviendo a su vez la construcción de nuevos conocimientos. En cada sesión una de las personas participantes asume el rol de moderadora con la idea de favorecer una participación igualitaria entre todo el alumnado.

El centro educativo también persigue la formación de los adultos a través de charlas, coloquios, talleres, salidas, para que adquieran destrezas en diferentes ámbitos. Se realizan Tertulias Literarias Pedagógicas, las cuales siguen la línea de las dialógicas, y consisten en equipos de personas muy diversas que, implicadas en la educación de los niños y niñas, leen conjuntamente los libros más relevantes a nivel internacional recurriendo, siempre, a las fuentes originales. En este curso se han centrado en artículos basados en experiencias con las TIC en el aula.

2.1.6. Colegio público 'Entre Culturas'. Hellín. Albacete. Castilla La Mancha

No aparece casi nada de información en la página web del centro educativo. Simplemente aparecen apartados del aula de adultos de 1º de la ESO, de español para adultos y de alfabetización, también de las comisiones mixtas (Comisión Gestora, Comisión Mixta de Aprendizaje, Comisión Mixta de Biblioteca, Comisión Mixta de Voluntariado, Comisión Mixta de Convivencia, Comisión Mixta de Absentismo y Comisión TIC-Materiales), los grupos interactivos de Infantil y de los tres ciclos de Primaria y, por último, las tertulias dialógicas, de Infantil, los tres ciclos de Primaria y de adultos.

2.1.7. Colegio Concertado 'Paideuterion', Cáceres, Extremadura

En este centro los alumnos trabajan en grupos interactivos. La clase se divide en grupos heterogéneos y deben realizar una ficha relacionada con algún tema ya explicado en clase. Cada grupo contará con el apoyo de un voluntario, el cual deberá fomentar las interacciones, que los alumnos se ayuden entre ellos y cooperan, por lo tanto, no debe explicar nada. Al pasar un tiempo corto, los alumnos se cambian de mesa y de voluntario, para que todos realicen todas las fichas. Por tanto, el objetivo de los grupos interactivos no es que uno acabe más rápido que otro sino que entre todos se ayudan para acabar todas las tareas.

También realizan un Cine Dialógico, donde alumnos de diferentes etapas, familiares, voluntarios y profesores visionan una película o un vídeo para comentarlo entre todos. Lo que

se trata es que todos ellos interpreten lo que han visto, que reflexionen y que aporten sus ideas, bajo un ambiente de diálogo igualitario.

En el centro se han configurado unas Comisiones Mixtas, que son grupos formados por familiares, profesores, alumnos y distintos voluntarios que se reúnen para hacer realidad los sueños que han priorizado dentro de los planteados en el centro. Existe una Comisión Gestora, la cual es la referencia del centro para todas las comisiones, aportando soluciones conjuntas a los problemas que puedan surgir. También existe una Comisión de Infraestructuras, de Biblioteca, de la Semana Cultural, de Convivencia y Valores, de Actividades Físicas, para las Actividades Dentro del Aula y para las de Fuera del Aula, Bilingüe.

Se ha creado la figura del Padrino y Madrina de Lectura. Son alumnos de 4º de la ESO que, semanalmente, ayudan a los alumnos que están acabando la etapa de infantil (5 años) en la adquisición de la lectoescritura. Además de los alumnos, pueden participar familiares y voluntarios.

Por último, destacar que también se llevan a cabo las Tertulias Dialógicas, además de Pedagógicas y Musicales con la participación de familiares y voluntarios. La figura del moderador la puede asumir un profesor, un familiar o un voluntario.

2.1.8. Colegio público 'Antonio Machado'. Mérida. Extremadura

Aunque no hay mucha información en la página web del centro, sí que se presentan algunas actividades realizadas con los padres y madres. Por ejemplo, "Leyendo y escribiendo entre todos", una actividad en la que algunos de los padres y madres que estaban dentro del plan de Formación de Familias fueron a las aulas a reforzar la escritura y lectura de los alumnos de 5º de Infantil y 1º de Primaria. En el Día del Centro, se llevó a cabo una Asamblea de Familiares, realizaron un desayuno colectivo todos los miembros de la Comunidad Educativa, Talleres Intergeneracionales con diferentes actividades y, para acabar, tantos los alumnos como los padres realizaron algunas actuaciones.

2.1.9. Colegio público 'Caballero de la Rosa'. Logroño. La Rioja

Algunos de los padres de los alumnos del centro, así como voluntarios llevan a cabo actividades en las aulas dentro de los grupos interactivos como: "Caperucita Roja y los Tres Cerditos", ¡Vamos a echarle imaginación!". Estas actividades están basadas en crear historias a partir de unos datos y promover su creatividad e imaginación. Se realizan, también, las Tertulias Dialógicas donde en cada una de las sesiones, los padres y madres deben comentar qué les ha parecido un fragmento de alguna obra literaria o algún artículo pedagógico. Algunos de las obras tratadas han sido: Las aventuras de Tom Sawyer de Mark Twain, Romeo y Julieta, libros de terror para el día de Halloween. Además se realizan Tertulias Dialógicas Pedagógicas,

donde el objetivo del análisis es un texto pedagógico como el artículo de Hugo Assmann “Reencantar la educación” y la segunda carta de Paulo Freire en “Cartas a quien pretende enseñar”. Se llevan a cabo numerosas actividades en las aulas en donde participan los padres y madres y voluntarios. Por ejemplo, una madre asistió a un aula de 4º de Primaria a enseñar y mostrar los huesos del cuerpo humano y enseñárselos a los alumnos, ya que su profesión es médica. También han participado en la plantación de árboles en el patio del colegio y charlas llevadas a cabo en el centro por diferentes profesionales en relación a la educación, como una charla sobre la psicomotricidad vivencial.

2.1.10. Colegio privado concertado 'Ntra. Sra. de La Paz'. Torrelavega. Cantabria

En el centro existe una Escuela de Padres, la cual no está solamente destinada a padres y madres de alumnos del mismo sino, también, a familiares, educadores, cuidadores, profesores, en definitiva, a toda la comunidad educativa del centro. La finalidad de la Escuela de Padres consiste en facilitar una orientación y formación adecuadas para mejorar la educación de los hijos, en un ambiente de participación e intercambio de experiencias. Es un espacio donde se tratan temas muy variados como el ciclo vital de la familia, las rabietas y conflictos, la inteligencia emocional, el bullying. Así como talleres de yoga, de inglés, de costura o de educación alimentaria, entre otros.

2.1.11. Colegio Concertado Nuestra Señora de la Providencia. Palencia

Uno de los rasgos principales de esta experiencia es su carácter globalizador, ya que implica a toda la Comunidad Educativa. El objetivo de esta experiencia es generar una mayor implicación familiar en la comunidad educativa y actuar desde la más temprana edad en las dificultades de aprendizaje de los alumnos. Se empieza trabajando desde Educación Infantil, realizando diferentes encuentros en los que las familias pueden expresar sus preocupaciones y experiencias personales y mejorar su rol de educadores, así como ofreciéndoles herramientas y estrategias a los padres y madres para acompañar a sus hijos en su desarrollo de la manera más sana y armoniosa posibles. Las actividades que se realizan desde el curso 2012-2013 son dos: refuerzo individual con las familias y talleres temáticos donde participan padres e hijos. En el refuerzo individual se comienza por la selección de los niños que necesitan un apoyo individual tras haber detectado sus necesidades. En cada uno de los casos, se describe el punto de partida, se señalan unos objetivos a seguir, y, con el apoyo de los padres, se realiza una pequeña evaluación inicial antes de empezar a trabajar con ellos. Las sesiones tienen lugar cada 15 días y con una duración de 30 minutos. Son sesiones cortas para aprovechar al máximo el tiempo y favorece que los padres puedan poner en práctica durante ese tiempo lo aprendido en las sesiones, siguiendo siempre las pautas de la maestra especialista.

Esta implicación de los padres convierte el entorno familiar de los niños con dificultades de aprendizaje en un espacio que optimiza momentos y recursos de la vida cotidiana en beneficio del aprendizaje y en la mejora del rendimiento académico. Los resultados de esta experiencia son muy positivos tanto para los niños como para sus padres, además, se pone el énfasis en el proceso y menos en la mecánica.

En relación a los talleres temáticos, en él participan los padres y sus hijos de Educación Infantil, trabajando temáticas relacionadas con el currículum, así como aspectos y habilidades propias y significativas del grupo. En los diferentes talleres organizados se trabajan aspectos como la motricidad fina y la lectoescritura a través de los juegos, las matemáticas, la convivencia en casa, la expresión de los sentimientos e emociones, así como el paso de la Educación Infantil a Primaria. La duración de los talleres es de una hora y se realizan, al menos, dos cada trimestre. El índice de participación de las familias ha sido muy alto, por lo que todos los participantes están muy satisfechos.

También en el centro, desde el curso 2011/2012, se lleva a cabo una Escuela de Padres. Las actividades que se realizan en ella son:

- Sesiones de carácter formativo, donde se acuerda con las familias las temáticas de mayor interés y que se van a trabajar a través de proyecciones de películas, debates y dinámicas de grupo.
- Talleres de manualidades, para colaborar con actividades propias del centro como el Mercadillo solidario o la Semana cultural.
- Sesiones lúdicas y de relajación.
- Debates sobre temas de actualidad educativa.

Los encuentros se celebran cada dos o tres semanas, según se acuerde, y tienen una duración de una hora. Al finalizar el curso 2012/2013, se realizó una convivencia con las familias para valorar las experiencias y los resultados y proponer ideas para continuar con el proyecto. La valoración fue muy satisfactoria y se decidió continuar con las actividades.

2.2. Centros de educación secundaria

2.2.1. Instituto de Educación Secundaria 'Ramón Areces'. Grado. Principado de Asturias

Una de las experiencias que se han llevado a cabo en este centro es un proyecto en el que ha trabajado el alumnado de ESO con la colaboración del Conservatorio Valle del Nalón. Es un musical basado en la obra "West Side Story". Lo que se persigue con este proyecto es consolidar una comunidad de aprendizaje y mejorar el espacio de participación de las familias, del profesorado y de los alumnos. En el proyecto se trabajan todas las competencias básicas del currículum, así como todas las áreas del mismo ya que, por ejemplo, en Lengua van a trabajar los personajes y los diferentes guiones, mientras que en Educación Física van a

trabajar la coreografía y, en Tecnología, la medición del escenario y las tareas de audio/video para las actuaciones. Hay que destacar que el proyecto se llevó a cabo durante todo el curso académico.

Siguiendo el “Plan de Prevención de Abandono y Mejora del Éxito Escolar”, se realizan diferentes Proyectos de Creatividad, Investigación y Promoción del desarrollo emocional. Los Boletines Informativos a la Comunidad Escolar es una revista que se fundó y que nace de todo el centro para que se conozca su labor educativa. También existen Proyectos artístico-musicales siguiendo la línea de lo comentado anteriormente. Los Proyectos de Medio Ambiente y que se basan en dos actuaciones: el “Huerto Escolar” dentro del centro y la estancia en el “Aula Vital”, donde los alumnos conviven un fin de semana y trabajan aspectos relacionados con el cuidado y respeto del medio ambiente. Algunos alumnos han puesto en funcionamiento “La Radio del IESRA”, donde se presentan las agendas de actividades semanales, hacen entrevistas a los profesores y aspectos interesantes para el centro. Un día a la semana, bajo el Proyecto “Recreos Abiertos”, los alumnos del Ciclo de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural dinamizan al resto de alumnos durante el recreo para que puedan realizar diferentes actividades y juego como la comba, los zancos, malabares, petanca, etc. Por último, también se lleva a cabo una “Semana de Ciencias” en el centro, en la cual colaboraron los Departamentos de Física y Química, Biología y Geología, Matemáticas y Tecnología. Se realizaron talleres temáticos, conferencias, juego trivial y visionado de películas.

Es importante señalar el Proyecto de “Nuevas Masculinidades”, el cual pretende concienciar sobre las actitudes y comportamientos machistas que cotidianamente se manifiestan en nuestros alumnos y alumnas, así como en la sociedad en general. A lo largo de todo el curso se trabaja con los tres ámbitos más cercanos a los alumnos: la familia, el instituto y las amistades. También se realiza un Proyecto de “Desarrollo Emocional y Prevención de Abandono”, destinado a aquellos alumnos que tienen más dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el Proyecto de “Innovación Tecnológica”, destinado a los alumnos de 4º de la ESO de diversificación.

2.2.2. Instituto de Educación Secundaria ‘Mariano Baquero Goyanes’. Región de Murcia

Debido a las características propias del centro educativo, se llevan a cabo una serie de actividades dentro del Plan Estratégico del Centro. Los objetivos del mismo son: conseguir el éxito escolar de todo el alumnado, mejorar la relación entre todos los miembros de la comunidad educativa e incrementar el número de alumnos de enseñanza obligatoria y postobligatoria. En relación al primer objetivo, se crean grupos de ayuda al estudio en horario extraescolar, se analizan y evalúan las características de todos los alumnos de 1º de ESO, así como se realiza el Plan Digital de centro. Para alcanzar el segundo objetivo, se establece un Plan de Acogida a las familias y al alumnado a principios de curso, un Plan de Acción Tutorial “Constructores del mundo” que incorpora a las familias en los tiempos escolares y

extraescolares y poner como criterio de centro para la admisión de alumnos el que los padres hayan recibido un curso de 6 a 8 horas sobre acompañamiento escolar y funcionamiento de centro. Para conseguir el tercer y último objetivo, se revisan y ponen en funcionamiento nuevas estrategias de trabajo en el Programa de Enseñanza XXI (Enseñanza Digital), de trabajo en bilingüe, así como mejorar la página web y las redes de comunicación del centro.

2.2.3. Experiencia Federación de asociaciones de madres y padres de alumnos. Nueva escuela canaria. Proyecto de comprensión lectora.

El desarrollo del Proyecto de Comprensión Lectora del municipio de Santa Lucía de Tirajana, en Gran Canaria, surgió hace cinco años por un grupo de padres y madres preocupados por el alto nivel de fracaso escolar que existía en la zona. Tras analizar el problema, con la ayuda del Ayuntamiento del municipio, se llegó a la conclusión en que la raíz era el bajo nivel de comprensión lectora del alumnado. Este proyecto fue promovido por la Federación de las AMPAS Nueva Escuela Canaria, la cual lo desarrolla en 24 centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria del municipio. Debido a la baja motivación de los alumnos en cuanto a la lectura, fue muy importante el trabajo conjunto y la participación del centro, las familias y el alumnado. Tras diversas reuniones con los padres y la selección de los alumnos que necesitaban participar en el proyecto, se formaron los diferentes grupos. En los talleres para el desarrollo de la competencia lectora se trabaja de forma lúdica, y diferentes temáticas significativas para el alumnado, promoviendo así una mayor motivación en los mismos. Por lo tanto, las actividades están adaptadas a su nivel educativo, así como a sus intereses y necesidades. Los talleres se imparten dos veces por semana, los grupos que los constituyen no superan los 10 alumnos por aula y los realizan profesores especializados. También se lleva a cabo una formación a los padres para que secunden las ideas del Proyecto, y continúen con el trabajo y apoyando a sus hijos en casa. Así, por ejemplo, los padres les piden que les ayuden a interpretar un texto, una receta de cocina, las instrucciones de funcionamiento de un electrodoméstico, etc. Los resultados fueron satisfactorios para todos los implicados en el Proyecto.

3. CONCLUSIONES

La relevancia educativa de las familias en el desarrollo de la persona es una realidad casi incuestionable, que ha sido comúnmente aceptada de forma mundial y que se mantiene en el transcurrir del tiempo. La escuela no es el único agente que educa, por tanto, se hace imprescindible que cada uno de los miembros de la comunidad educativa asuman sus responsabilidades de participación, y para ello es fundamental que cada uno tenga su papel claramente definido (Vallespir, Rincón y Morey, 2016). Por tanto cualquier iniciativa escolar que contemple a las familias siempre tendrá mayores garantías de éxito en lo que respecta al

aprendizaje y a la perdurabilidad de lo aprendido. Al respecto Parra, Gomáriz, Hernández-Prados y García-Sanz (2017) señalan la importancia de promocionar la participación de las familias en los centros escolares para que se asiente como rasgo identificativo del centro, ya que existen evidencias de que la alta implicación positiva de las familias del alumnado en las escuelas está relacionada con una mayor eficacia de los centros escolares y se considera una buena práctica.

Son múltiples los autores que sostienen la importancia del papel educativo de las familias y los beneficios del trabajo conjunto entre estas y los docentes, tal y como hemos expuesto anteriormente, sin embargo, tampoco faltan profesores que piensen que las familias educan desde el ámbito privado de los hogares y que las aulas se encuentran reservadas a los docentes. Esto mismo ha sido evidenciado en los resultados obtenidos por Cárcamo-Vásquez, y Rodríguez-Garcés (2015) quienes reconocen que “los profesores en formación vislumbran el rol parental educativo como relevante y complementario a la acción pedagógica para el logro educativo, siempre que se exprese fuera de la escuela y no vinculado directamente con el quehacer docente” (p.256), además a pesar de reconocer la importancia atribuida al rol parental educativo, cuando estos adquieren una participación consultivo o propositivo propia del modelo de cooperación- comunidad de aprendizaje y cogestión de los centros, los futuros docentes perciben a los padres como agentes disruptivos y amenazantes.

Este distanciamiento entre familia-escuela, otorgando a las primeras cierto matiz de intrusismo en la labor de los docentes, ha sido popularizado en la expresión “las familias educan, las escuelas enseñan”. Creer que ambos contextos educativos utilizan los mismos canales formativos es un planteamiento erróneo, pues mientras la escuela se mueve en el plano de lo formal, la familia lo hace en el informal, pero centrarse en la diferencia conlleva cegarse con la diferencia, negando el resto de aspecto que comparte (contenidos, alumnado, necesidades, etc.). De ahí que consideremos que el docente desempeña un papel esencial en la facilitación de la colaboración, pero desafortunadamente coincidimos con lo expuesto por Gomáriz, Hernández Prados, García Sanz y Parra (2017) y es que a pesar del:

esfuerzo sistemático de los docentes por incluir de manera pertinente la participación de las familias en el aprendizaje de sus hijos e hijas, con actuaciones tales como facilitar la comunicación entre las familias y el resto de docentes o fomentar el aprendizaje desde casa, es una realidad presente según la mayoría del profesorado, (...) el fomento de la participación familiar se encuentra condicionado significativamente por la etapa en la que el docente desarrolla su labor educativa, de modo que el profesorado de infantil afirma facilitar con mayor intensidad la participación de las familias en la vida de los centros. (51-52).

Este mismo trabajo evidencia el mayor volumen de experiencias visibles en las web de los centros escolares que se han localizado respecto a la participación y trabajo colaborativo de

las familias y los docentes en los niveles de infantil y primaria, respecto a los centros de secundaria. Sin embargo, a pesar de la aparente autonomía que se subraya constantemente en los adolescentes en lo que respecta a su proceso educativo, no es incompatible con la necesidad de acompañamiento, reconocimiento y apoyo de las familias. Por tanto, para finalizar nos gustaría señalar algunos de los retos a considerar respecto a la participación familia-escuela. En primer lugar se hace necesario romper los muros, mitos, preconcepciones tanto en docentes como en las familias que obstaculizan, frenan y en el peor de los casos imposibilitan la participación. En segundo lugar, desarrollar las competencias necesarias para poder facilitar la participación de las familias en el caso de los docentes, y para querer y saber cómo participar en el caso de las familias. En tercer y último lugar, incentivar las actuaciones que se han puesto de manifiesto en las múltiples experiencias de los centros escolares.

5. REFERENCIAS

- Antúñez, S. (1994). *Claves para la organización de centros escolares*. Horsori.
- Cárcamo-Vásquez, H. y Rodríguez-Garcés, C. (2015). Rol parental educativo: aproximación a las percepciones que poseen los futuros profesores. *Educación y Educadores*, 18(3), 456-470. DOI: 10.5294/edu.2015.18.3.5
- Garreta Bochaca, J. (2016). Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55(2) 141-157.
- Gomariz Vicente, M.A., Hernández Prados, M.A., García Sanz, M.A. y Parra Martínez, J. (2017) Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del docente. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68 (2) 41-57, <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/49832>
- Martínez González, R. A. y Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Parra, J.; Gomariz, M.A.; Hernández-Prados, M.A. y García-Sanz, M.P. (2017). La participación de las familias en educación infantil. *RELIEVE*, 23(1), art. 4. doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9258>
- Parra, J., García, M. P., Gomariz, 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
- Rodríguez-Ruiz, B., Amaya Martínez-González, R., & Rodrigo López, M. (2016). Dificultades de las familias para participar en los centros escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 79-98.

Vallespir, J., Rincón, J.C. y Morey, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 31--- 45. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245751>

Vázquez Cano, E. (2008). Organizar y dirigir centros educativos con el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Enseñanza*, 26, 2008, pp. 59-79

6. WEBGRAFIA DE LOS CENTROS

- C.E.I.P. 'Maestra Caridad Ruiz', Sanlúcar de Barrameda, Cádiz. www.maestracaridadruiz.es
- Colegio privado concertado „Cardenal Spínola“. Linares. Jaén. Andalucía <http://www.cardenalspinolalinares.com/index.php/comunidades-de-aprendizaje.html>
- Colegio 'Adriano del Valle', Sevilla, Andalucía. <http://www.ceipadrianodelvalle.es/adv/index.php>
- Colegio público 'Ramón Sainz de Varanda'. Zaragoza. Aragón <http://ampasainzdevaranda.es/>
- Colegio público 'La Pradera'. Valsaín. Segovia. Castilla y León http://ceiplapradera.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=16
- Colegio público 'Entre Culturas'. Hellín. Albacete. Castilla La Mancha <https://comunidadesaprendizajehellin.wordpress.com/category/comisiones-mixtas/>
- Colegio Concertado 'Paideuterion', Cáceres, Extremadura <http://www.paideu.com>
- Colegio público 'Antonio Machado'. Mérida. Extremadura <https://cpamachadomer.educarex.es/index.php/mapa-web>
- Colegio público 'Caballero de la Rosa'. Logroño. La Rioja <http://caballerodelarosa.com/>
- Colegio privado concertado 'Ntra. Sra. de La Paz'. Torrelavega. Cantabria <http://nspazt.com/index.php>
- Colegio Concertado Nuestra Señora de la Providencia. Palencia www.nsprovidenciap.es
- Instituto de Educación Secundaria 'Ramón Areces'. Grado. Principado de Asturias <http://www.iesramonareces.es/>

- *Instituto de Educación Secundaria 'Mariano Baquero Goyanes'. Región de Murcia*
<https://www.murciaeduca.es/iesmarianobaquergoyanes/sitio/>
- *Experiencia Federación de asociaciones de madres y padres de alumnos. Nueva escuela canaria. Proyecto de comprensión lectora*
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20783/19/0>

LA ATENCIÓN DE LA VULNERABILIDAD DESDE EL ASOCIACIONISMO

Abel Muñoz Morales
Universidad de Murcia
Abel.m.m@um.es

M^a Ángeles Hernández Prados
Universidad de Murcia
mangeles@um.es

RESUMEN

Los contextos de riesgo en los que las personas se desarrollan desde la ausencia y la vulnerabilidad son atendidos principalmente desde el asociacionismo. En este trabajo partiremos de un análisis de la realidad social y del concepto de vulnerabilidad social, para adentrarnos posteriormente en el papel que desempeña el asociacionismo, una breve aproximación a las principales asociaciones que atienden la vulnerabilidad en el panorama español. Finalmente, y a modo de ejemplo, nos centraremos en conocer una de las experiencias desarrolladas por la Fundación CEPAIM: Acción Integral con Migrantes. Concretamente en lo que se refiere al Proyecto de Intervención en Los Rosales, cuya finalidad es empoderar a las personas residentes en el barrio para mejorar su situación de partida.

Palabras clave: desarrollo comunitario, intervención, contexto, cambio.

1. LA GLOBALIZACIÓN Y LOS CONTEXTOS

La sociedad actual se ha visto transformada especialmente por la globalización. La famosa expresión vivimos en una aldea global acuñada por McLuhan y Powers (1989) ya no es una utopía o posibilidad hacia la que tendemos, se trata de una realidad en la que las nuevas o conocidas tecnología de la información han abierto las puertas a la información y el conocimiento, facilitando el saber de lo que acontece en cualquier parte del mundo en un instante, a golpe de un click.

El efecto globalización se ha visto impulsado principalmente por dos aspectos, el primero de ellos centrado en la sucesiva expansión del sistema capitalista que en pro de abrir las puertas al mercado internacional ha favorecido nuevas vías de comercialización; y la segunda corresponde a la revolución tecnológica actual donde Internet conecta todo lo que nos rodea (Franco, 2016). Los efectos de este planeamiento no se limitan solo a la estructura de la sociedad, sino que introducen culturalmente una nueva perspectiva desde la que analizar la realidad circundante y nuevos estilos de vida.

Las personas nos vemos obligadas a vivir en un mundo el cual todo se mercantiliza persiguiendo el rendimiento económico en todo lo que nos mueve, siendo

una imposición el que las personas se lancen compulsiva e indiscriminadamente en un primer momento a la compra y posteriormente también a la venta de aquello que no utilizan y que adquirieron aparentemente sin criterio. Esto afecta considerablemente a la compasión solidaria de las personas, abarcando si cabe un mayor empobrecimiento del desarrollo moral, dando lugar a una ciudadanía apática en la que la participación en la vida común es un *deseatum* difícil de alcanzar. Baste mencionar a modo de ejemplo los estudios realizados por el equipo de “Compartimos educación” formado por Joaquín Parra, M.^a Paz García-Sanz, M.^a Ángeles Gomariz y M.^a Ángeles Hernández-Prados en el que se analizan los niveles de participación en diversas publicaciones (2008, 2014, 2016). Ningún padre o madre dudaría en manifestar abiertamente que desean lo mejor para sus hijos, sin embargo, a pesar de que los estudios reafirman que la participación en las cuestiones escolares promueven efectos positivos en el desarrollo de los hijos, los niveles de participación se encuentran por debajo de lo estimado como deseable.

La supremacía de la razón y la tecnología desde la confianza ciega en sus posibilidades nos ha llevado a olvidar la reflexión ética de los cambios, posibles efectos e impacto que esta tiene en la vida de la ciudadanía. Sin caer en la demonización y radicalizaciones hacia la globalización, consideramos que hay que mantener una perspectiva poliédrica que nos permita reflexionar sobre los cambios que acontecen desde distintas miradas y posicionamientos. En este sentido, coincidimos con Dale (2002) cuando afirma que “En todo el mundo se están produciendo una serie de cambios relacionados que, en su conjunto, suponen algo más que una expansión cuantitativa de los parámetros existentes.” (p.74).

En base a lo expuesto por el momento, queda patente que no todas las desigualdades son visibilizadas, a pesar de que según Hernández-Prados (2014) la vulnerabilidad es un aspecto inherente al ser humano que nace carente del código genético que garantice su supervivencia desde el momento de nacer. Son diversas las formas en las que el ser humano puede sentirse vulnerable en distintos momentos de su vida, desde el egocentrismo la vulnerabilidad propia puede llegar a obsesionar, y desafortunadamente, para algunos la vulnerabilidad del otro pasa desapercibida. Debemos ser conscientes de que la vulnerabilidad existe, desde una necesidad de ayuda del “otro” vulnerable ante una situación, la cual le sacude, y no sabe o dispone de los recursos necesarios, para poder salir de esa situación. Por ello, facilitar las herramientas necesarias para ello, es de vital importancia para la mejora de estas situaciones.

Aunque esta globalización afecta a todo el mundo, no afecta de la misma manera a unos que a otros, siendo los colectivos menos desarrollados, los que más notan esa globalización, trasladada con una diferencia de derechos entre unos y otros. Por ello decimos que ese impacto se ve mermado y de esta forma, no es lo mismo ni si quiera en las ciudades, las cuales se ven agrupadas por núcleos de población los cuales se agrupan según el carácter socioeconómico de las personas. Entonces, como dicen Castillo y Miralles (2015), aunque “pudiera parecer que los guetos son cosa del pasado, pero, si miramos a nuestro alrededor, un poco más allá del centro de la ciudad y los

barrios adyacentes, nos encontramos con sorpresa que existe otro mundo en el que las personas sobreviven trabajosamente.” (p.161)

Por lo tanto, afecta más a unos contextos que a otros, siendo los colectivos desfavorecidos o en riesgo de exclusión social, los que necesiten apoyo para subsanar esa desigualdad, la cual también se traslada a nivel educativo. Esta diferencia de derechos afecta a la educación, que es lo que nos concierne diciendo que “la globalización altera la naturaleza de los procesos y productos educativos.” (Bonal y Tarabini, 2007, p.2) No será lo mismo entonces, crecer en determinados contextos que en otros, porque el resultado entendido como producto final, no será el mismo.

El contexto entonces determina en gran medida lo que hacemos, de acuerdo a Chistensen y Laegreid (2013) el contexto puede ser definido como “las circunstancias, ambiente, antecedente o configuración que afecta, restringe, especifica o clarifica el significado de un evento” (p.132). También entendido como “espacio construido a través de diversas circunstancias entrelazadas que dan forma a un hecho en un determinado espacio y tiempo” (Arellano, 2016, p.17). Haremos referencia a la intervención en los contextos sociales más vulnerables, donde el asociacionismo y las fundaciones cobran especial importancia y las cuales adquieren un carácter más propenso al desarrollo y de ayuda al otro.

2. EL PAPEL DEL ASOCIACIONISMO EN LOS CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD

En España, históricamente el asociacionismo no ha tenido gran implicación por los acontecimientos vividos. “Al tratarse de una democracia «joven», la sociedad española está aún en vías de desarrollar una cultura política consistente” (Morales, 2005, p.65), en lo que respecta a participación ciudadana y movilización para tratar las problemáticas que afectan a la sociedad, no obstante, siguiendo con el mismo autor, el sector de población “más jóvenes son más propensas a protestar que las generaciones mayores.” (p.71). Si la participación está en crisis en la ciudadanía española, si vivimos una supremacía de la individualización y del interés propio frente al colectivo, no resultará difícil entender el escaso grado de participación en el asociacionismo, ya que la pirámide poblacional de nuestro país, esta caracterizado por ser cada vez con más población mayor.

Paradójicamente esta crisis de participación aparece en el momento menos oportuno, ya que aspectos como la “crisis financiera” han hecho que las personas hayan caído en los contextos de vulnerabilidad, con el consecuente auge de asociaciones y fundaciones, en apoyo a colectivos desfavorecidos y contextos vulnerables de la sociedad. La sociedad española ha visto aumentada su participación en estas entidades, las cuales les pueden disponer del apoyo necesario para poder salir de esas situaciones. En la sociedad actual en la que vivimos, cobra especial importancia el formar parte de la sociedad participativa, y no únicamente representativa, aludiendo a que la población actúe en aquello que le interesa y se sensibiliza, ya que las “asociaciones enfatizan la capacidad de los ciudadanos individualmente considerados, de los grupos de ciudadanos

o de las organizaciones no gubernamentales para participar en audiencias públicas.” (García, 2010, p.73)

No debemos olvidar tampoco, que el papel de las asociaciones, viene, generalmente, marcado por financiadores o donaciones, de personas y/o entidades que pretender colaborar de forma que ese dinero sirva de apoyo para personas que de verdad lo necesitan. Esto deja muchas puertas abiertas a la propia vulnerabilidad de las asociaciones o fundaciones, que necesitan de estos para poder sustentarse, y que si no disponen de ellos, no les quedará otra salida que “cerrar”. Como dice Aparicio (2011), “en los muchos casos en que aparecen juntas la escasez de recursos y la debilidad de las asociaciones, convendría preguntarse si la primera es causa de la segunda o al revés. En otras palabras: si las asociaciones son débiles por su escasez de recursos o tienen escasos recursos porque son débiles.” (p.111)

2.1. Una breve aproximación a los contextos de vulnerabilidad

Por vulnerabilidad se entiende “la disposición interna a ser afectado por una amenaza.” (Foschiatti, 2018, p. 8). Desde este concepto se refiere a una amenaza, por lo tanto, un peligro en el ser. Desde otro punto de vista, Wisner, Blaikie, Cannon y Davis (2004), la entienden como aquellas características con las que cuenta una persona o un grupo de personas en una situación determinada, que tienen la posibilidad de influir en su capacidad de anticipación, resistir y poder recuperarse óptimamente de una amenaza. Las dos definiciones hacen referencia al término amenaza, una desde un punto de vista más genérico, y la otra especificando en que puede ser una persona o varias, ante una situación y lo cual puede afectar convirtiéndose en esa amenaza. Por ello podemos decir que en cuanto nos referimos a un contexto de vulnerabilidad, hacemos referencia a un contexto que me amenaza, como persona y que puede llegar a amenazar a mi propio contexto. Ese contexto, hace referencia a varios factores, que pueden llegar a incidir en la vulnerabilidad de las personas. Entre ellos se encuentran: la familia, las amistades, el empleo, o la falta del mismo, y la localización geográfica. En esta misma dirección, Perona y Rocchi (2001) entienden que el bienestar, subsistencia y calidad de vida, de grupos afectados por contextos socio-históricos y culturalmente determinados constituye una condición social de riesgo que dificulta o inhabilita de manera inmediata o en el futuro las posibilidades de desarrollo del ser humano.

Los factores que se atienden desde la vulnerabilidad, son aspectos muy variables que afectan a todas las personas de forma distinta, por lo que no hay un patrón único que cumplan los contextos vulnerables, puesto que se forman por distintos motivos, y las condiciones individuales de las personas son variadas, pero sí que es cierto que acaban derivando en lo mismo: exclusión social y dificultades de inserción. Esa situación de carencia y deterioro, no solo distorsiona el presente, el ahora, sino que inevitablemente condiciona a las generaciones futuras, que, pudiendo salir de esa situación, se van a ver condicionadas a reproducir, en muchas ocasiones, las desigualdades recibidas y heredadas. Igual que Bourdieu y Passeron (1977) propone en su teoría de la reproducción

de desigualdades sociales, es casi un "círculo perverso" donde se reproduce las condiciones de marginalidad.

En estrecha aproximación al concepto de vulnerabilidad se encuentra el de *ausencia*. Son muchos los estudios que tratan de analizar los niveles de privación y ausencia de la ciudadanía en los distintos países, centrándose principalmente en la pobreza. Lejos de adentrarnos en un mar de cifras, nos detenemos en esta ocasión en lo conceptual. La situación de pobreza se debe a muchos factores, pero generalmente se asocia a la variable: posibilidades de empleo. Para Muñoz y Pachón (2011) estar al margen de la ocupación (parado o inactivo) y el tiempo que se pasa en dichas situaciones, correlaciona positivamente con la probabilidad de estar en la situación de pobreza relativa o grave. Sin embargo, Carabaña y Salido (2010) consideran que el crecimiento del empleo no garantiza automáticamente ni un aumento de la productividad ni una distribución más igualitaria de la riqueza, por lo tanto la relación entre empleo y pobreza es difusa o al menos confusa.

La ausencia como sinónimo de pobreza supone un posicionamiento parcial de las realidades, matices y factores que abarca dicho término. Generalmente el concepto de ausencia se utiliza para describir una situación de pobreza, aunque también se está haciendo referencia al deterioro de los vínculos relacionales que se traduce en un alejamiento de la vida pública donde la presencia política o su influencia social se mantienen en el plano de lo formal antes que en el real. Ahora bien, también es justo reconocer, que la pobreza abarca directa o indirectamente abarca gran parte de los mismos, pues las relaciones que se establecen vienen marcadas por las personas, pero también por las circunstancias en las que estas se forman.

Por desgracia, tanto la vulnerabilidad como la ausencia no se viven de forma individual, sino que afectan a la unidad familiar, atizando fuertemente a los menores, quienes en ocasiones reciben la pobreza heredada, siendo difícil romper con las cadenas forjadas en el contexto y favorecer el desarrollo de otras capacidades. Ya en otra ocasión, Hernández-Prados y Tolino (2011) expusieron en su trabajo "Familia, menores y pobreza, Análisis de una realidad" que los avances en los derechos del menor, aunque significativos son insuficientes en situaciones de pobreza, si no son compensados desde la labor educativa que desempeñan las asociaciones en las zonas en riesgo de exclusión social.

Desde la ética levinasiana la vulnerabilidad del otro no puede, o mejor dicho, no debe pasar desapercibida, ya que se ve reflejada metafóricamente a través del rostro, y encarnada en la viuda, el extranjero y el huérfano. Esta vulnerabilidad "demanda una respuesta responsable ante el sufrimiento del otro *diferente*, (ya que se define por su vulnerabilidad), e *igual*, en cuanto que la propia condición humana nos hace a todos seres vulnerables" (Hernández-Prados, 2014, 178).

2.2. Principales asociaciones que dan respuesta a la vulnerabilidad

Dentro de la labor de ayuda y apoyo a los contextos vulnerables y en riesgo de exclusión social, encontramos multitud de asociaciones las cuales trabajan con estos colectivos, y que intentan dar esa ayuda necesaria, para empoderar y ayudar a las personas a salir de esas situaciones. Entre ellas encontramos:

- Asociación Columbares (<http://www.columbares.org/index.php/es.>): La Asociación Columbares es una entidad sin ánimo de lucro de ámbito estatal, aconfesional, intercultural, políticamente independiente, comprometida con el medio ambiente y la sociedad. La misión de esta Asociación es ayudar especialmente a colectivos en situación de desigualdad social, económica y cultural, con el fin de promover la inclusión social, la mayor igualdad y solidaridad de la sociedad y la conservación del medio ambiente. Para conseguirlo se desarrollan proyectos educativos, sociales
- Cáritas (<https://www.caritas.es.>): Cáritas desarrolla dentro de España una importante labor de apoyo y promoción social a diversos grupos sociales en situación de precariedad y/o exclusión social. El compromiso con estas situaciones es apoyado por el trabajo gratuito de más de 65.000 personas voluntarias, que representan el 90 por ciento de los recursos humanos de la institución en toda España. La acción desarrollada para la erradicación de la pobreza tiene también una amplia dimensión internacional que funciona a través de 154 Cáritas nacionales, con presencia en 198 países y territorios, integradas en la Cáritas Internacional, con sede en Roma. Es en este contexto de la red de Cáritas Internationalis donde se ha desarrollado también nuestra pertenencia y participación activa en Cáritas Europa.
- Asociación Proyecto Abraham (<http://www.proyectoabraham.org.>): Desde sus inicios trabaja día a día para atender a personas que se encuentran en situación o en riesgo de exclusión social. A través de una actividad integradora se acoge a personas en riesgo o en exclusión, propiciando su reinserción o inclusión paulatina en la sociedad.
- ACCEM (<https://www.accem.es.>): Accem es una organización sin ánimo de lucro de ámbito estatal cuya misión es la defensa de los derechos fundamentales, la atención y el acompañamiento a las personas que se encuentran en situación o riesgo de exclusión social. Especializada en refugio y migraciones, es mucho más, trabaja en favor de la inclusión de las personas y busca la igualdad de derechos, deberes y oportunidades de todas las personas con independencia de su origen, sexo, raza, religión, opiniones o grupo social.

- Fundación Jesús abandonado (<http://jesusabandonado.org>): Esta fundación, trabaja de manera incansable más de treinta años para acoger a las personas en situación de necesidad. Desarrolla su labor en la Región de Murcia con personas en situación de exclusión social o en grave riesgo de estarlo, con el objetivo último de lograr una recuperación plena, puedan desarrollar una vida independiente y que vuelvan a sentirse ciudadanos de pleno derecho, útiles a la sociedad.

Dentro de las asociaciones que trabajan los contextos de vulnerabilidad en la Región de Murcia, nos vamos a centrar en la Fundación Cepaim.

3. LA LABOR EDUCATIVA DE CEPAIM

Desde la Fundación Cepaimse desarrollan proyectos los cuales lleguen a implicar a la comunidad, para lograr un cambio substancial, el cual mejore las situaciones iniciales de los contextos. Estos proyectos se llevan a cabo desde diversas áreas de intervención, donde se encuentra el desarrollo comunitario, con el cual, se pretende:

“colocar las comunidades locales en el centro de los procesos de desarrollo, al objeto de valorizar los recursos humanos y materiales de un territorio-comunidad determinado mediante la implicación efectiva de la población en las decisiones y procesos que puedan incidir en la mejora de su calidad de vida” (Fernández, 1991, p.18).

Dentro del plan de desarrollo comunitario, nos centramos en esta ocasión en la acción comunitaria integral en barrios, entendido como uno de los campos en los que se pretende fomentar la convivencia y la participación del sector de población vulnerable que habita en los barrios en riesgo de exclusión. Algunas de las iniciativas que se desarrollan dentro de esta actuación son:

- Fomento de la convivencia en el barrio y de la participación de la población inmigrante en la vida social de este.
- Educación no formal dirigida a jóvenes y personas mayores.
- Empleabilidad e inclusión social a través del fomento del empleo.
- Sensibilización dirigida a prevenir conductas discriminatorias, racistas y xenófobas.
- Fortalecimiento del trabajo en red y la participación de las instituciones implicadas.
- Fomento de la igualdad de oportunidades y prevención de violencia de género.

La mayoría de estas acciones se realizan a través de proyectos de intervención, refiriéndose a un conjunto de actividades coordinadas e interrelacionadas que buscan cumplir con un objetivo específico, en este caso dotar al barrio de otras posibilidades para la ciudadanía ofreciendo nuevas oportunidades. A través del desarrollo de los proyectos de intervención se tratan contenidos específicos y métodos organizados y planificados en una secuencia lógica que permite a todos los recursos humanos que participan en el mismo poder funcionar coordinadamente, organizada y autónomamente. Los proyectos de

intervención no son infinitos, por el contrario son temporales, es decir, la intervención se desarrolla en un tiempo específico que ha sido planificado en función de las necesidades pero también en función del presupuesto el cual viene marcado por el inversor. Por ello la herramienta a utilizar para emprender estas acciones dentro del área, serán los proyectos de intervención, los cuales acabarán siendo nuestro plan de acción en el contexto en el cual pretendemos causar un cambio. Entre este movimiento surge la Fundación Cepaim, la cual pretende mejorar la convivencia y la cohesión social en los diferentes contextos en los que interviene.

3.1. Contexto de intervención

El barrio de Los Rosales, ubicado en la pedanía de El Palmar, desde hace años se encuentra en un proceso de degradación, afectado por graves problemas habitacionales y de exclusión social. En concreto, en los espacios públicos colectivos, se encuentra una imagen caracterizada por suciedad general en las calles, pintadas en fachadas y muros, mobiliario urbano deteriorado y una evidente falta de mantenimiento. Este mal estado general afecta también a las edificaciones.

Otro de los factores que afecta enormemente al barrio es la imagen negativa que se proyecta al resto de las pedanías y municipio en general, constituyendo una dificultad para la integración social y laboral de los/las vecinos/as. En Los Rosales se producen situaciones de exclusión social, debido a factores relacionados con las deficiencias residenciales y urbanísticas, altos niveles de absentismo y abandono escolar, altos índices de desempleo, escasa cualificación para acceder al mercado laboral, etc.

En cuanto al contexto socio-económico, el barrio de Los Rosales se encuentra en una zona media- baja, refiriéndonos a ella también como hemos nombrado anteriormente, como un pequeño gueto el cual está conformado por distintas culturas. Solo cabe echar un vistazo al colegio más cercano, el CEIP Los Rosales para observar que la mayoría de las clases están formadas por una gran variedad de etnias y culturas, las cuales conviven junto a las personas que ya residían en la zona.

Este proyecto proviene del Área de Regeneración y Renovación Urbana la cual proviene del Ayuntamiento de Murcia y el cual subvenciona estas acciones en el barrio de Los Rosales. Esta partida presupuestaria es la que subvenciona las acciones que lleva a cabo la Fundación Cepaim en este barrio y lo que justifica su desarrollo y las cuales se van a explicar a continuación:

3.2. Proyectos de intervención

En cuanto a las acciones específicas que se realizan desde la Fundación en el barrio de Los Rosales, destacamos el curso de atención al Cliente y el curso de atención a personas dependientes, pero dado que este último aún está en fase de implementación y todavía no se conocen los resultados sobre ella, nos centraremos en esta ocasión en describir la experiencia desarrollada en el primero de ellos.

El curso de atención al Cliente se trata de una formación realizada en el barrio de Los Rosales, que pretende la inclusión de personas mayores de 16 años, para la posibilidad de mejorar la empleabilidad de los participantes y su posible inclusión en el mundo laboral.

3.2.1. Inscripciones y captación de participantes:

Como todo proyecto que quiere garantizar su éxito, requiere de un fase de captación de participantes, ya que el volumen de solicitudes recibidas en un proyectos es muestra de la calidad e interés del mismo. Para ello se estableció contacto, telefónico y presencial, con las entidades del territorio (CAC, Coordinadora de Barrios, Puentes de Encuentro, Columbares y agentes clave), también se establecieron dos encuentros en el centro ARRU de Los Rosales para que la gente pudiera apuntarse directamente en el programa. Esas fechas fueron el martes 9 y jueves 11 de Mayo, de 10 a 13 horas. La temporalización de este curso ha sido del 17 de Mayo al 6 de Junio, teniendo una duración de 60 horas, repartidas en 15 sesiones de 4 horas diarias.

3.2.2. Objetivos

El objetivo general de la formación, ha sido generar espacios de participación, formación y mejora de la empleabilidad, entre las personas residentes en el barrio de Los Rosales, mediante el desarrollo de una formación ocupacional de Atención al Cliente para mejorar la situación de desempleo de los participantes y salir de la posible situación de riesgo de exclusión social. En cuanto a los objetivos específicos de las actividades se ha pretendido:

1. Desarrollar procesos de información y difusión sobre las acciones a llevar a cabo dentro del proyecto que favorezcan la participación de las personas residentes en el barrio de Los Rosales, tanto jóvenes como adultos para ayudarles a salir de la situación de desempleo.
2. Mejorar las situaciones personales a partir de la formación ocupacional, con la obtención de una mayor formación, concienciando que el cambio parte de ellos/as mismos/as.
3. Trabajar y colaborar con los recursos de la zona.
4. Fomentar en los/as participantes en todas las fases del curso la adquisición de habilidades sociales básicas como eje transversal de la intervención.
5. Posibilitar que las personas residentes en el barrio de Los Rosales, puedan realizar una formación ocupacional, con sus respectivas prácticas para adquirir una mayor formación.
6. Dar respuesta a los intereses y necesidades manifestadas por las participantes del curso, en cuanto a las acciones formativas a realizar.

3.2.3. Contenidos

Para conseguir lograr el objetivo general de esta intervención se han trabajado los siguientes contenidos:

- Habilidades sociales: se han trabajado las distintas habilidades sociales, como la autonomía personal, relaciones con distintas personas, expresión corporal, relaciones intrapersonales e interpersonales.
- Tipos de cliente: con un previo análisis de la tipología de clientes que nos podemos encontrar en la atención al cliente, se ha diferenciado entre los posibles caracteres de los clientes, como puede ser un cliente asertivo, pasivo, empático, etc.
- Tipos de servicio: se ha explicado la diferencia entre los servicios, atendiendo de peor a mejor. Entre ellos encontramos el servicio pésimo, malo, normal y excepcional. También se diferencia entre un servicio y un servicio de calidad, atendiendo a sus características.
- Tipos de comercio: Se ha diferenciado también según el tipo de comercio que es, atendiendo a según el sistema de venta y según su organización jurídica y financiera.
- Estructuración exhibiciones: observando, los distintos tipos de estantes que podemos encontrar en una exposición de cualquier tienda, como por ejemplo la góndola, cenefas, estantes, laterales, lineal, etc.
- Empatía y expresión personal: se han trabajado estas habilidades en particular, puesto que creemos que son muy necesarias de caras a afrontar las posibles situaciones de Atención al Cliente, y sus distintas vertientes a la hora de afrontar la atención personal.
- Desarrollo personal y social: el desarrollo integral como persona es esencial para poder desarrollar una correcta atención, manteniendo un equilibrio interpersonal con los distintos agentes y personas que podemos encontrarnos.
- Curriculum y inserción socio laboral: se desarrolló una pequeña acción formativa sobre cómo desarrollar el curriculum de forma adecuada, lo mitos y que es lo que quieren los empresarios realmente que se añada en los curriculum, y también como afrontar entrevistas de trabajo, a partir de dinámicas también de role-playing a través de un guión de cómo eran los dos personajes.

3.2.4. Metodología

La perspectiva comunitaria e intercultural, implica cambiar el papel del observador que han venido desarrollando las comunidades, por un papel activo que tome parte en la formulación de soluciones, así como en la toma de decisiones sobre los problemas que las aquejan.

Por eso la intervención realizada con el curso de formación, ha pretendido hacer que las participantes aprendiesen de forma activa, abandonando un poco la perspectiva más formal de la cual han fracasado, para poder ajustarnos a los intereses, y respetando los contenidos a trabajar en la formación, de una forma más dinámica y atractiva para las participantes.

3.2.5. Formación práctica en empresa

Se ha realizado entre las fechas de 19 de Junio y 7 de Julio, y con una duración de 32 horas. Las prácticas se han enfocado a empresas las cuales se adecuasen a las características genéricas de la formación que se ha realizado, y donde pudiesen aprender los contenidos básicos trabajados en la formación. En esta formación práctica se pretende realizar los siguientes objetivos:

- Conocer un entorno de trabajo en el cual se desarrollan actividades de atención al cliente.
- Desarrollar actividades laborales adecuadas al entorno en el cual se trabaja.
- Favorecer la comunicación entre otros profesionales del campo y desarrollar capacidades personales.
- Reflexionar sobre que puedo aportar a la empresa y conocer que es una oportunidad para que me conozcan laboralmente.
- Favorecer el adquirir contactos en empresas las cuales pueden ofertar empleo.

4. CONCLUSIONES DE LA INTERVENCIÓN

Para tener una visión más objetiva sobre la formación la consecución de los resultados, se han analizado a través de técnicas de observación realizadas, escalas de control, teniendo en cuenta si se da una conducta o no, y las distintas pruebas realizadas en las formaciones.

La formación de Atención al Cliente, ha tenido un impacto importante en las personas residentes en el barrio de Los Rosales, puesto que se ha desarrollado en el

mismo núcleo en el que viven. Las personas han sido íntegramente residentes en el barrio, y ha despertado intereses de mejorar la empleabilidad y el desarrollo personal de las personas, observando la necesidad de tener una correcta formación, para poder llegar a obtener un empleo.

Han conocido muchos aspectos que anteriormente no conocían, y han mejorado en cuanto al establecimiento de relaciones sociales, expresión corporal y conocimientos sobre atención al cliente.

Para próximas formaciones, sería conveniente ampliar los colectivos a los cuales se atiende puesto que así podemos llegar a lograr un colectivo más diverso del que ha participado en esta formación, y así ampliar la formación a más sectores, y llegando a alcanzar una mayor igualdad de oportunidades entre los residentes en el barrio, el cual se caracteriza por su gran diversidad.

En cuanto a la formación práctica ha sido esencial para el barrio, puesto que en primer lugar, la formación teórica les ha proporcionado los conocimientos básicos sobre el tema, el cual les ha encantado, y luego con esta formación han podido poner en práctica lo aprendido en el curso. Esto les ha permitido salir de su contexto el cual les engancha a no salir de su zona de confort, a no hacer nada por lo que no avanzan en su proceso de inserción laboral.

5. REFERENCIAS

- Arellano, J. R. (2016). La importancia del contexto en el diseño de política social. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*, (8), 13-26.
- Aparicio, R. (2011). Participación ciudadana y asociaciones de inmigrantes. *Oñati socio-legal series*, 1(3), 1-23.
- Bello Reguera, G. (2010). Alteridad, vulnerabilidad migratoria y responsabilidad asimétrica. *Dilemata*, (3), 119-127.
- Bonal, X., y Tarabini-Castellani, A. (2007). Globalización y educación: textos fundamentales. Miño y Dávila.
- Bordieu, P., y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Ed. Laia.
- Carabaña, J. y Salido, O. (2010) Sobre la difusa relación entre desempleo y pobreza: España en el cambio de siglo. *Panorama Social*, 12, 15-28.
- Castillo, M. D. P., y Miralles, J. A. (2015). Dinamización comunitaria y exclusión social.
- Christensen, T. y Laegreid, P. (2013) "Context and administrative reforms: a transformative approach" en Pollitt, Christopher (ed.) *Context in public policy and management. The missing link*. Leuven: Edward Elgar, 131-156

- Dale, R. (2002). Globalización: ¿ un nuevo mundo para la educación comparada. J. Schriewer (Comp.), Formación del discurso en la educación comparada, 69-90.
- Fernández, E. (1991) La política cultural, qué es y para qué sirve. Gijón, Trea.
- Franco, Á. (2016). Globalización, gobernabilidad y salud. Facultad Nacional de Salud Pública, 24.
- Foschiatti, A. M. H. (2018). Vulnerabilidad global y pobreza: Consideraciones conceptuales. *Geografía digital*, 1(2), 1-20.
- Gomariz Vicente, M.A.; Parra Martínez, J.; García Sanz, M^a Paz; Hernández Prados, M. A. y Perez Cobacho, J. (2008) *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Conserjería de Educación, Ciencia e Investigación.
- Hernández Prados, M.A. (2014). La familia desde la Pedagogía de la Alteridad. En P. Ortega Ruiz (Ed.). *Educación en la alteridad* (pp. 173-193). Colombia: Redipe y Editum
- Hernández Prados, M.A. y Tolino, A.C. (2011) Familia, menores y pobreza, Análisis de una realidad. Comunicación presentada al VII Congreso Internacional sobre Pobreza, Desigualdad y Convergencia. Los objetivos del Milenio. Eumed. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/51599612/infancia-y-pobreza>
- Mcluhan, M. y Powers, B. (1989). La aldea global, Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI. *Barcelona, Gedisa*.
- Martínez, P (Coord.) (2017). *Manual de orientación Educativa y Profesional*. Murcia: Diego Marín.
- Ministerio de Fomento (2001). Análisis Urbanístico de Barrios Vulnerables. Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio. Universidad politécnica de Madrid.
- Morales, L. (2005). ¿Existe una crisis participativa? La evolución de la participación política y el asociacionismo en España. *Revista Española de Ciencia Política*, 13, 51-87.
- Muñoz Conde, M., & Pachón García, N. (2011). La calidad de vida y la situación de pobreza de la población desplazada (2008-2010). *Cuadernos de Economía*, 30(55), 179-216.
- Wisner, B., Blaikie, P., Cannon, T., & Davis, I. (2004). At risk. *Natural hazards, people's vulnerability and disasters*, 2.

LA EVALUACIÓN DE LA EFICIENCIA EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE COLOMBIA Y CHILE

Dianni Rodríguez Varela.

Profesora de la Universidad de Cienfuegos. drvarela24@gmail.com.¹

RESUMEN

Este es el resultado inicial de una investigación sobre la evaluación de la eficiencia de las universidades públicas, de Colombia y Chile según el posicionamiento en el Ranking QS University Rankings: América Latina. El objetivo de este trabajo es evaluar la eficiencia en Universidades Públicas de Colombia y Chile. Una primera parte del trabajo consiste en explicar, brevemente, los sistemas universitarios colombiano y chileno. La parte empírica consistirá en emplear el análisis envolvente de datos (DEA) para el cálculo de la eficiencia tanto con rendimientos constantes como con rendimientos variables a escala (modelos CCR y BCC respectivamente). Para la elección de los inputs y los outputs, tras revisar la literatura, la disponibilidad de datos homogéneos entre las universidades de los dos países determinó que se selecciona como inputs el profesorado y el número de matriculados y como outputs los graduados y las publicaciones recogidas en la base de datos bibliográficos Scopus.

Palabras claves: eficiencia, Universidades Públicas, análisis envolvente de datos, inputs and outputs.

SUMMARY

This is the initial result of a research on the evaluation of the efficiency of public universities, of Colombia and Chile according to the positioning in the Ranking QS University Rankings: Latin America. The objective of this work is to evaluate the efficiency in Public Universities of Colombia and Chile. A first part of the work consists of explaining, briefly, the Colombian and Chilean university systems. The empirical part will consist of using the data envelopment analysis (DEA) to calculate the efficiency with constant yields and with variable returns to scale (CCR and BCC models respectively). For the choice of inputs and outputs, after reviewing the literature, the availability of homogeneous data between the universities of the two countries determined that the teachers and the number of students enrolled were selected as inputs and, as outputs, the graduates and the publications collected in the Scopus bibliographic database.

Key Words: efficiency, Public Universities, data envelopment analysis, inputs and outputs.

1. DESARROLLO

En Latinoamérica la preocupación por la Educación Superior, donde las Universidades son su máximo exponente, ha ido en aumento en los últimos años, así la Declaración final de la Conferencia Regional sobre la Educación Superior para América Latina y el Caribe, celebrada en Colombia en el 2008, señaló diversos retos que debe afrontar este nivel de enseñanza

¹ Dianni Rodríguez Varela. Licenciada en Economía por la Universidad de Cienfuegos, Cuba, Master en Administración de Negocios por la Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas, Cuba, Profesora Auxiliar de la Universidad de Cienfuegos, email drvarela24@gmail.com.

como son la generación de conocimientos, la formación de profesionales, facilitar el acceso a estos estudios, una oferta de posgrado más diversificado y una mejor formación de los docentes e investigadores (IESALC-UNESCO, 2008).

Los retos y compromisos que tienen, por tanto, las universidades, en particular las estatales, con la sociedad son enormes. Se ha de ser consciente que se desarrollan en un contexto de restricción de recursos donde deben competir con otras áreas del gasto público (sanidad, justicia, seguridad, etc.). Entonces, es pertinente preguntarse, si se debe gastar más o menos en educación superior y exigir eficiencia en el empleo de los recursos que se destinan a las universidades.

Todo lo anterior junto al crecimiento cuantitativo en términos de alumnado, creación y unificación de centros nos impulsó a realizar este análisis de eficiencia entre Instituciones de Educación Superior Latinoamericanas. Los datos y la búsqueda de unos países similares en tamaño nos condujeron a escoger a las universidades de Colombia y Chile, para realizar el análisis, ya que estos países tienen una población comprendida entre 15 y 50 millones de habitantes y se optó por analizar solo universidades públicas que se encuentra en el Ranking de Universidades de América Latina. A continuación se muestran algunos datos globales para el 2014 como son la población total, estudiantil de pregrado y posgrado, número de Instituciones de Educación Superior, Universidades, docentes, graduados y el por ciento que representa el PIB del gasto público de estos dos importantes países:

Tabla1: Datos globales de Colombia y Chile

| Indicadores 2014 | Colombia | Chile |
|--|-----------------|--------------|
| Población total | 49 067 000 | 18 286 000 |
| Población estudiantil en postgrado | 127,429 | 90.701 |
| Población estudiantil en pregrado | 2.010.366 | 1.144.605 |
| Instituciones de Educación Superior | 288 | 162 |
| Universidades | 82 | 60 |
| Número de docentes en IES | 123,215 | 42.161 |
| Graduados | 345,098 | 168.552 |
| Partida del Gasto Público en ES como % del PIB | 0.88% | 4,75% |

Fuente: Elaboración propia a partir de los informes nacional finales de CINDA del 2016, de los países Colombia y Chile.

En el siguiente apartado se realiza un breve análisis de los sistemas universitarios de colombianos y chileno.

2. LOS SISTEMAS UNIVERSITARIOS COLOMBIANO Y CHILENO

En este acápite se realiza una breve descripción de los dos sistemas universitarios que se tomó como caso de estudio para la investigación.

2.1.SISTEMA UNIVERSITARIO COLOMBIANO

En Colombia la educación se define como un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Existen 82 universidades, de las cuales 32 son oficiales o públicas representadas por rectores, quienes constituyen el Consejo Nacional de

Rectores y 50 son no oficiales o privadas. Existen otras 206 Instituciones de Educación Superior, entre las que se encuentran: 120 Instituciones Universitarias y/o Escuelas Tecnológicas, 51 Instituciones Tecnológicas y 35 Instituciones Técnicas Profesionales.

De una población mayor de 5 millones aproximadamente de jóvenes en edad de cursar sus estudios universitarios entre 17 a 21 años, la matrícula de estudiante según el nivel de formación para el período 2011-2015, es el que muestra en las siguientes tablas:

Tabla 2: Matrícula total de instituciones según nivel de formación

| Nivel de formación | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Técnica Profesional | 82.358 | 78.555 | 83.016 | 96.466 | 93.970 |
| Tecnológica | 504.113 | 515.129 | 587.914 | 614.825 | 623.551 |
| Universitaria | 1.159.512 | 1.218.816 | 1.296.123 | 1.369.149 | 1.431.983 |
| Especialización | 80.429 | 81.279 | 82.550 | 87.784 | 86.280 |
| Maestría | 30.360 | 32.745 | 39.488 | 48.000 | 52.608 |
| Doctorado | 2.920 | 3.063 | 3.800 | 4.428 | 5.158 |
| Total | 1.859.692 | 1.929.587 | 2.092.891 | 2.220.652 | 2.293.550 |

Fuente: Elaboración propia a partir del informe del Ministerio de Colombia, mayo 2016.

La vinculación del docente con la universidad es fundamental para dar continuidad a la revisión curricular de los programas, a los ajustes de metodologías y actualización de planes educativos, estos a su vez tienen diferentes tipos de contratos como son: a tiempo completo, medio y catedráticos, en la siguiente tabla se visualiza el total de profesores según el tipo de contrato para el período 2011-2015.

Tabla 3: Docentes

| Dedicación | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|-----------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Tiempo completo | 32.847 | 33.393 | 35.810 | 41.971 | 44.847 |
| Medio tiempo | 22.814 | 19.280 | 16.820 | 27.478 | 32.496 |
| Catedráticos | 58.510 | 64.467 | 64.180 | 73.606 | 71.937 |
| Total | 114.171 | 117.140 | 116.810 | 143.055 | 149.280 |

Fuente: Elaboración propia a partir del informe del Ministerio de Colombia, mayo 2016.

Entre los indicadores con los que se evalúa la calidad de la educación superior, se encuentra el nivel de formación de sus docentes, en los últimos años también se han establecido metas frente a este aspecto, por lo que las Instituciones de Educación Superior han realizado fuertes inversiones, bien sea para formar y capacitar a sus docentes o, vincular nuevos con mayores niveles de formación.

Tabla 4: Docentes según nivel de formación

| Nivel de Formación | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|--------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Pregrado | 48.002 | 46.274 | 45.173 | 45.989 | 46.552 |
| Especialización | 34.789 | 36.962 | 36.885 | 43.468 | 44.505 |
| Magister | 25.419 | 27.546 | 27.944 | 41.875 | 43.856 |
| Doctorados | 5.961 | 6.358 | 6.808 | 8.893 | 9.477 |
| Total | 114.171 | 117.140 | 116.810 | 140 225 | 144 390 |

Fuente: Elaboración propia a partir del informe del Ministerio de Colombia, mayo 2016.

El financiamiento de la universidad pública se da a través de mecanismos dirigidos a la oferta y de subsidios a la demanda. Entre los mecanismos de oferta se cuentan los aportes directos de la nación y las entidades territoriales, la generación de recursos propios que cada institución consigue en el ejercicio de sus labores misionales de formación, extensión e investigación, el apoyo de colciencias a los proyectos de las universidades y los proyectos de fomento dirigidos desde el Ministerio de Educación Nacional.

2.2.SITEMA UNIVERSITARIO CHILENO

En Chile existe oficialmente 159 instituciones, agrupadas en: 60 universidades, 43 institutos profesionales, 46 centros de formación técnica y 10 establecimientos de educación superior de las Fuerzas Armadas, de Orden y Seguridad. Las universidades suman 60 instituciones de estudios superiores que se dividen principalmente en dos tipos: las llamadas «universidades tradicionales», pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas integrado por las 18 universidades públicas del país y nueve universidades particulares; y por otro lado las 34 universidades privadas restantes.

A su vez, por afinidad o características específicas, las universidades están agrupadas en organizaciones tales como el Consorcio de Universidades Estatales de Chile (CUECh), la Agrupación de Universidades Regionales de Chile (AUR), la Red Universitaria Cruz del Sur, la Red Universitaria G9, y la Corporación de Universidades Privadas (CUPChile), entre otras.

Estas instituciones entregan el total de planes de pregrado y postgrado en el país, los años de estudios dependen del nivel que este cursando el estudiante. A continuación, se muestra una tabla con los diferentes niveles y años de estudios que requiere cada uno:

Tabla 5: Matricula total de instituciones según nivel de formación

| Tipo de institución | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| CFT | 128.571 | 138.635 | 140.048 | 144.383 | 147.984 | 146.521 |
| IP | 224.339 | 267.766 | 301.156 | 332.147 | 357.575 | 378.802 |
| Universidades | 633.010 | 633.051 | 685.925 | 707.934 | 709.854 | 707.468 |
| Especialización | 31.340 | 32.361 | 38.742 | 44.086 | 43.895 | 42.218 |
| Maestría | 29.330 | 30.350 | 36.730 | 42.073 | 41.881 | 40.203 |
| Doctorado | 4.055 | 4.052 | 4.471 | 4.653 | 4.925 | 5.172 |
| Total | 1.050.645 | 1.106.215 | 1.207.072 | 1.275.276 | 1.306.114 | 1.320.384 |

Fuente: Elaboración propia a partir del Informe Nacional de Chile 2016.

Los docentes son un ente fundamental en el proceso, estos se pueden clasificarse en tres categorías según el tipo de jornada que cumplen en las instituciones de educación superior. Se considera jornada completa los docentes que por contrato deben cumplir con un mínimo de 33 horas semanales en la institución. La jornada media compromete entre 20 y 32 horas inclusive. Por último, la jornada hora por su parte comprende un máximo de 19 horas semanales. Otra distinción importante, es el grado académico que tienen, distinguiendo entre los grados de

doctor, magíster, profesionales o licenciados, técnicos de nivel superior, docentes y especialidades médicas.

Tabla 6: Académicos según tipo de institución

| Tipo de institución | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|--------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Universidades estatales | 7219 | 7475 | 7261 | 7913 | 8378 | 8735 |
| Universidades privadas CRUCH | 6065 | 6427 | 6651 | 7086 | 7329 | 7504 |
| Universidades privadas | 7629 | 7585 | 9245 | 12756 | 14774 | 15180 |
| IP | 3430 | 3925 | 4830 | 6942 | 7807 | 8572 |
| CFT | 1413 | 1591 | 1801 | 3528 | 3873 | 3843 |
| Total | 25756 | 27003 | 29787 | 38225 | 42161 | 43834 |

Fuente: Elaboración propia a partir del Informe Nacional de Chile 2016.

La educación es gratuita en su duración formal para el 50% de la población más vulnerable y que haya elegido una universidad o instituto público y que no tenga ánimo de lucro. En cuanto a las universidades privadas o con ánimo de lucro, el estudiante puede optar a diferentes becas o créditos con condiciones muy diferentes entre sí para el financiamiento de sus estudios. Esto ha provocado críticas al sistema por parte de estudiantes y egresados. Los estudiantes de universidades del CRUCH, pueden postular al Fondo Solidario de Crédito Universitario y los demás estudiantes de educación superior solo al Crédito con Garantía del Estado (o Crédito con Aval del Estado, CAE).

Para ser estudiante de universidades del Consejo de Rectores, los mismos tienen que aprobar la prueba de selección nacional denominada: Prueba de Selección Universitaria (PSU) que se compone de un examen de matemática, y una prueba específica para las distintas áreas del conocimiento. Una ponderación de las notas de la enseñanza media más los resultados de la PSU le da a cada estudiante un determinado puntaje de postulación mediante el cual puede optar a la carrera de su interés quedando seleccionados dentro de las universidades más prestigiosas aquellos jóvenes con mejor rendimiento académico. Este sistema de admisión es nacional para las universidades del Consejo de Rectores.

3. METODOLOGIA Y DATOS

Para evaluar la eficiencia existen dos alternativas: la aproximación paramétrica que se apoya en los métodos econométricos para la estimación de una función de producción con una forma funcional concreta y la aproximación no paramétrica los cuales construyen la función de producción sin necesidad de considerar una forma funcional explícita, entre ellos destaca el análisis envolvente de datos o DEA.

La filosofía del análisis envolvente de datos es, una herencia directa del artículo original de Farrell (1957). Para llevar a cabo las estimaciones de eficiencia se compara, así, la actividad de cada una de las entidades objeto de evaluación con la de otras DMUs que, combinando los factores productivos de forma semejante, o análogamente, produciendo una mezcla parecida de outputs, obtienen un mayor volumen de producción a partir de los mismos inputs (eficiencia

en términos de output) o producen lo mismo utilizando menos recursos (eficiencia en términos de input) (Sancho, 2005, pág. 52).

El método envolvente de datos evalúa cada entidad en comparación con un grupo de referencia -que construye el propio método- formado por las entidades que siendo eficientes más se parecen a aquellas cuya eficiencia se trata de valorar (Sancho, 2005, pág. 52).

La técnica DEA tiene como principal virtud que construye una frontera de unidades eficientes con las unidades de la muestra o de combinaciones lineales de la misma y a partir de ella evalúa la ineficiencia relativa del resto de unidades que utilizan la misma tecnología de producción. Con este método se evita tener que elegir a priori la forma de la función de producción o de costes óptima (Trillo, 1998).

Según Bonilla y otros (1996) mencionan algunas ventajas del DEA, entre ellas se encuentra que los modelos admiten múltiples inputs y outputs, no requiere una hipótesis de relación funcional entre inputs y outputs, las unidades se comparan directamente con otras unidades o una combinación de ellas. Los inputs y outputs son indiferentes a la unidad en la que son medidos. Algunas de las limitaciones que presentan estos tipos de modelos según los mismos autores son: ignoran generalmente los precios y miden sólo la ineficiencia técnica cuando se utilizan demasiados inputs o se producen pocos outputs, el análisis funciona relativamente mal cuando el número de DMU es bajo y los tests de hipótesis estadísticas son difíciles de aplicar, por ser un método no paramétrico.

La metodología DEA se adapta muy bien a la hora de evaluar la eficiencia de instituciones sin ánimo de lucro como son las universidades públicas. Como principal ventaja se apunta a su flexibilidad en cuanto a la modelización. La evaluación de la eficiencia de las instituciones de educación superior empleando la metodología DEA ha sido constante desde sus orígenes, así han surgido estudios en el ámbito universitario que van desde comparaciones que atienden a la universidad en su conjunto, ya sea en un mismo país o entre países, al análisis de departamentos, áreas de conocimiento o facultades, análisis centrados solo en la docencia, en investigación, o en ambas actividades, incluyendo en algunos casos la transferencia de resultados. Como se observa la variedad de aplicaciones del DEA a los sistemas universitarios es amplia. A continuación, se muestran algunos estudios aplicados a la medición de la eficiencia en universidades.

Tabla 7: Modelos utilizados en estudios de medición de la eficiencia en universidades

| Autores | Modelo |
|--------------------------------|---|
| Ahn (1987) | CCR y DEA Windows |
| Ahn, Charnes y Cooper (1988) | DEA en dos etapas (CCR). En la primera calculan eficiencia en gestión, en la segunda la eficiencia en programas |
| Rhodes y Southwick (1993) | CCR. |
| Athanassopoulos y Shale (1997) | CCR y CCR con restricciones en las ponderaciones (eficiencia técnica). |
| MacMillan y Datta (1998) | BCC |
| Hanke y Leopoldseder (1998) | Multiactividad. |
| Li y Ng (2000) | CCR |

| | |
|-----------------------------|--------------------------------------|
| Avrikan (2001) | CCR. |
| Abbot y Doucouliagos (2003) | CCR y BCC (ambos orientación input). |
| Taylor y Harris (2004) | CCR |
| Gómez Sancho (2005) | Multiactividad. |

Fuente: Elaboración propia

En el siguiente acápite se realiza una minuciosa revisión bibliografía sobre la metodología análisis envolvente de datos DEA.

3.1. ANALISIS ENVOLVENTE DE DATOS (DEA)

Tras el trabajo seminal de Farrel (1957), se considera que el origen del modelo Análisis Envolvente de Datos (DEA) es el artículo de Charnes, Cooper y Rhodes (1978) para rendimientos constantes a escala (DEA-CCR) y ampliado en el artículo de Banker, Charnes y Cooper (1984) a rendimientos variables a escala (DEA-BCC).

El DEA es una técnica de medición de la eficiencia basada en la obtención de una frontera de eficiencia a partir de un conjunto de observaciones, sin necesidad de asumir ninguna forma funcional para la frontera de producción.

El DEA es un método atractivo y extensamente utilizado para la medición de la eficiencia de instituciones sin ánimo de lucro como son las universidades. En la metodología utilizadas para medir la eficiencia se aprecia una amplia gama de modelos, la elección del más conveniente dependerá de su adaptación a las características del estudio que se está realizando.

En este primer momento de la investigación, solo utilizamos el método con rendimientos de escala constantes, CCR, y el de rendimiento variable conocido como BCC que tuvo su origen en el artículo de Banker, Charnes y Cooper de 1984, a continuación se muestra mediante fórmulas ambos modelos.

| MODELO BCC (versión envolvente <i>output</i> oriented) | MODELO CCR (versión envolvente <i>output</i> oriented) |
|---|---|
| $\text{Max } \theta_0 + \epsilon \left(\sum_{i=1}^m s_i^+ + \sum_{r=1}^r s_r^- \right)$ <p>s.a:</p> $\left(\sum_{j=1}^n \lambda_j X_{ij} + s_i^+ \right) = X_{i0} : i = 1, 2 \dots M$ $\left(\sum_{j=1}^n \lambda_j X_{ij} - s_i^- \right) = \theta_0, Y_{ro} : r = 1, 2 \dots s$ $\left(\sum_{j=1}^n \lambda_j = 1 \right)$ $\lambda_j \geq 0 : s_i^+ \geq 0 : s_r^- \geq 0$ | $\text{Min } \sum_{i=1}^m U_{ij} X_{ij}$ <p>s.a:</p> $\sum_{k=1}^s U_{kj} Y_{kj} - \sum_{i=1}^m U_{ij} X_{ij} \leq 0 \quad (j = 1, 2 \dots n)$ $\sum_{k=1}^s U_{kj} Y_{kj} = 1$ $v_{kj} \geq \epsilon \quad k = 1, 2 \dots \dots s$ $u_{ij} \geq \epsilon \quad i = 1, 2 \dots \dots m$ |

Otra elección que debe realizar el investigador si el análisis tiene una orientación a Input u Output. En este trabajo se emplea el análisis output orientado buscando, dar el nivel de inputs,

al máximo incremento proporcional de los outputs permaneciendo dentro de la frontera de posibilidades de producción. En este sentido una unidad no puede ser caracterizada como eficiente si es posible incrementar cualquier output sin incrementar ningún input y sin disminuir ningún otro output.

3.2. REVISION DE LA LITERATURA

En los años 80 diversos autores intentan aplicar la metodología DEA a las instituciones de educación superior y desde esa fecha hasta nuestros días, las aplicaciones de la técnica envolvente de datos a la educación superior han sido continúa.

Entre los estudios realizados para evaluar la eficiencia en educación superior empleando la metodología DEA, se puede distinguir el trabajo de Trillo que estudia la eficiencia técnica de los 34 departamentos de la Universidad Politécnica de Catalunya y Murias y evalúa la eficiencia técnica de los 72 departamentos de la Universidad de Santiago de Compostela, contemplando su doble actividad docente e investigadora.

Las primeras investigaciones que intentaban distinguir que tipo de universidades son más eficientes si las públicas o las privadas se puede mencionar alguno de ellos como es el trabajo de Rhodes y Southwick (1993) obtenían que las privadas eran más eficientes, y en cambio Ahn, Charnes y Cooper (1988) alcanzaban la conclusión opuesta, las públicas eran más eficientes, merece la pena destacar que ellos agrupaban las universidades entre aquellas que tenían o no facultades de medicina, justificándolo por su elevado coste. Un ejemplo de investigación que se quiere mencionar en Universidades de España es la investigación de Gómez (2005) que mide la evaluación de la eficiencia productiva en universidades públicas españolas dividiéndolas para homogeneizar la comparación atendiendo a la clasificación de universidades: técnicas, no técnicas y generalista.

En los países de América Latina se aprecian estudios de eficiencia en universidades, empresas, centros de investigación, etc. En la revisión de la literatura se encontró estudio de aplicaciones del DEA en las universidades colombianas y chilenas. Algún ejemplo de trabajo es el que presenta Gonzales, Ramoni y Giampaolo que realiza el análisis de la evolución de los niveles de eficiencia técnica de las universidades estatales en Colombia entre el 2003-2012, Visbal, Martínez y Guijarro estudia la eficiencia de las universidades públicas colombianas en 2012, utilizando la metodología del Análisis de Envelopment de Datos (DEA) y los modelos CCR, BCC y SBM bajo orientación de salida, Cáceres, Kristjanpoller, Tabilo que se centra en la medición de la eficiencia técnica de las Unidades Académicas de una Universidad chilena utilizando el método de Análisis Envolvente de Datos (DEA) y Ramírez Alfaro estimar la eficiencia de las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. El trabajo se basa en la técnica de análisis envolvente de datos (DEA) y tiene en cuenta la realidad del sistema universitario chileno.

En el próximo acápite se justificarán la selección de las variables para medir la eficiencia de las universidades de los dos países de estudio.

3.3. VARIABLES

Como se ha indicado, una decisión clave en un proceso de evaluación de la eficiencia es la selección de las variables que van a ser incluidas en la estimación y que actuarán como proxies de los inputs y outputs del proceso productivo universitario. En el momento de selección de las variables surgieron preguntas y discusión sobre qué variables emplear, a partir de los datos que se puede tener acceso. Tras ello, y atendiendo a las consideraciones de otros autores se seleccionaron como proxies de los inputs las variables profesores y matriculados y como output graduados y publicaciones.

Ciertos trabajos que aparecen el outputs graduados (Rhodes y Southwick, 1993; Athanassopoulos y Shale, 1997; Avrikan, 2001) Laureti, Secondi and Biggeri (2014) y el outputs publicaciones Kao and Hung (2008) Kuah and Wong (2011) Chang, Chung and Hsu (2012) García-Aracil (2013), Munoz (2016) y sobre el inputs profesores Rhodes y Southwick (1986, 1993), Sarafoglou y Haynes (1996) y el inputs matriculados Ahn, Charnes y Cooper, 1988; Ahn, Arnold, Charnes y Cooper, 1989

Para el estudio se tomó como referencia el total de estudiantes matriculados y graduados por niveles de formación de pregrado y posgrados, de igual forma el número de docentes equivalentes a tiempo completo y total de artículos en revistas indexadas en Scopus por cada una de las universidades en los dos países seleccionados.

Ligado con lo anterior es necesario seleccionar las universidades públicas en los dos países latinos que se estudian: Colombia y Chile. Para aumentar la homogeneidad, se asumió que existiera en las instituciones programas de pregrado de ingenierías, artes, salud, licenciaturas y programas de posgrado de maestría, doctorado y especialidades, de igual forma el posicionamiento en el Ranking QS University Rankings: América Latina.

3.4. FUENTES DE DATOS

Una vez justificadas las variables, en este apartado se indica de donde proviene la información para crear la base de datos que se emplea en los dos países analizados. En el caso de las variables matriculados, graduados y total de profesores, para Chile, se acudió a la web del Consejo Nacional de Educación sus siglas son CNED² y para Colombia del Sistema de información y estadística de la educación superior en Colombia ³ y del Ranking de Universidades de América Latina ⁴ y para la variable publicaciones, se tomó las que se encuentran en la base de datos de Scopus.⁵ Los datos de las variables para el 2011 y 2015 en los dos países se comparó para verificar su autenticidad con otras fuentes, por ejemplo, los sitios web de las universidades, ministerios, por correo electrónico.

² Consejo Nacional de Educación, Ficha Institucional Comparada, años 2007-2016 Disponible en intranet. <https://www.cned.cl/indices/ficha-institucional-comparada-anos-2007-2016> (2017, 11 de octubre).

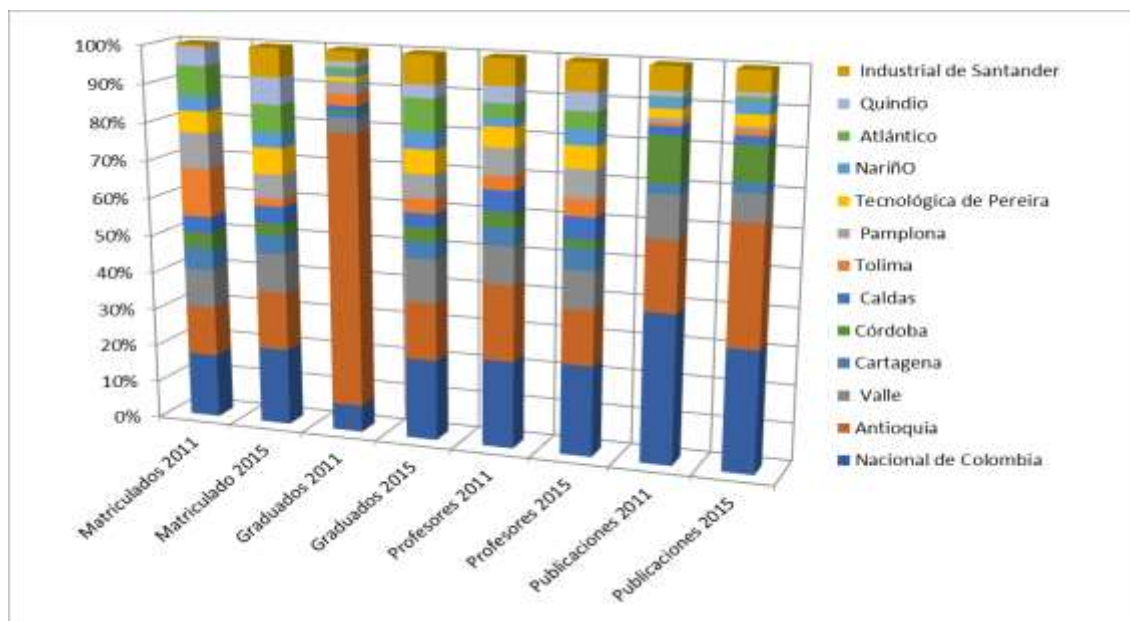
³ Sistema de información y estadística de la educación superior en Colombia. Disponible en intranet. <https://www.cna.gov.co/1741/article-187649.html>. (2017, 11 de octubre).

⁴ Qs University Rankings: Latin America 2016. Disponible en intranet. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2016> (2017, 11 de octubre).

⁵ Scopus. Disponible en intranet: <https://www.scopus.com.roble.unizar.es:9443/search/form.uri?display=basic> 2017, 11 de octubre

A continuación, se muestra la base de datos en forma de histograma de las universidades y variables seleccionadas para el estudio y la tabla con los datos con la estadística descriptiva:

Histograma 1: Universidades de Colombia 2011 y 2015



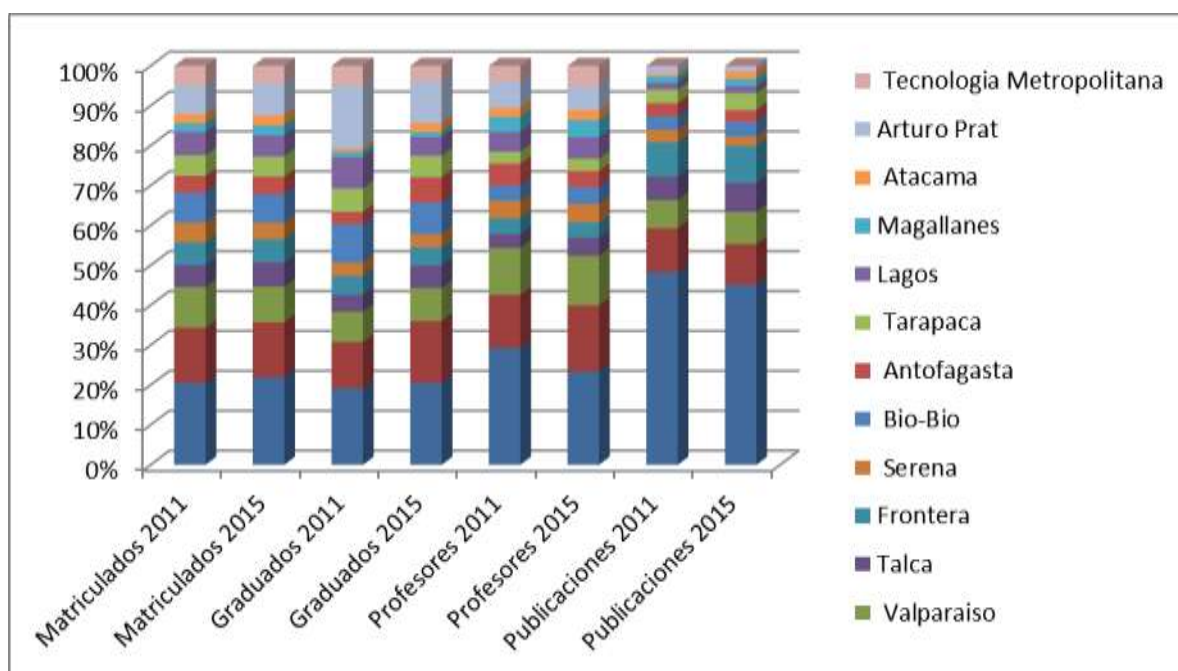
Fuente: Elaboración propia

Tabla 8: Datos de Estadística Descriptiva de Colombia

| Estadística | Matriculados | Graduados | Profesores | Publicaciones |
|-------------------|--------------|-------------|-------------|---------------|
| Mediana | 18088 | 1705 | 672,5 | 137,5 |
| Desviación Típica | 13198,31326 | 17540,03834 | 714,9105387 | 516,2624685 |
| Promedio | 21586 | 5940,769231 | 928,8076923 | 355,5769231 |
| Máximo | 53581 | 93141 | 2909 | 1896 |
| Mínimo | 1775 | 739 | 258 | 20 |

Fuente: Elaboración propia

Histograma 2: Universidades de Chile 2011 y 2015



Fuente: Elaboración propia

Tabla 9: Datos de Estadística Descriptiva de Chile

| Estadística | Matriculados | Graduados | Profesores | Publicaciones |
|-------------------|--------------|-------------|-------------|---------------|
| Mediana | 9266,5 | 1471,5 | 629 | 106,5 |
| Desviación Típica | 8165,230547 | 1343,184901 | 896,2267352 | 447,6126853 |
| Promedio | 11982,5 | 1867,535714 | 1006,321429 | 276,75 |
| Máximo | 38417 | 5544 | 4045 | 2098 |
| Mínimo | 3487 | 219 | 314 | 11 |

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, explicada la metodología que se va a utilizar, la versión del paquete estadístico utilizado es la 3.2.2 que se encuentra en lengua inglesa y presentadas las variables, se pasa a aplicar la metodología a cada uno de los países analizados por separado, ya que la propia metodología empleada hasta el momento impide comparar fronteras generadas con valores distintos.

4. RESULTADOS

Se presentan los resultados del análisis de la eficiencia de Universidades Públicas de Colombia y Chile para el 2015, a partir de los modelos CCR y BCC.

4.1.COLOMBIA

En la tabla 10 y 11 se muestra el resultado de las puntuaciones por universidades, en la primera columna se enumeran, en la segunda se aprecia el nombre de cada universidad por nivel de eficiencia, en la tercera los resultados de la aplicación de modelo DEA-BCC, con rendimientos variables a escala, en la cuarta los resultados de la aplicación del modelo DEA CCR con rendimientos constante a escala y en la última la puntuación por escala.

Tabla 10: Puntuación por universidades 2011

| No | Nombre | DEA CCR 2011 | DEA BCC 2011 | Escala 2011 |
|----|-------------------------------------|-----------------|-----------------|----------------|
| 1 | Universidad de Antioquia | 100 | 100 | 1 |
| 2 | Universidad de Córdoba | 100 | 100 | 1 |
| 3 | Universidad Industrial de Santander | 100 | 100 | 1 |
| 4 | Universidad Nacional de Colombia | 75.11 | 100 | 0.7511 |
| 5 | Universidad de Nariño | 44.69 | 100 | 0.4469 |
| 6 | Universidad del Valle | 44.40 | 57.66 | 0.7700 |
| 7 | Universidad de Tolima | 23.91 | 43.24 | 0.5529 |
| 8 | Universidad de Cartagena | 22.94 | 24.33 | 0.9429 |
| 9 | Universidad de Caldas | 19.21 | 19.32 | 0.9943 |
| 10 | Universidad Tecnológica de Pereira | 18.67 | 18.85 | 0.9905 |
| 11 | Universidad de Pamplona | 13.78 | 15.64 | 0.8811 |
| 12 | Universidad de Atlántico | 12.02 | 17.70 | 0.6791 |
| 13 | Universidad de Quindío | 17.11 | 20.82 | 0.8218 |

En el 2011 las universidades de Antioquia, Córdoba e Industrial de Santander son eficientes, según la aplicación del DEA CCR y BCC, en el caso específico de la Nacional de Colombia y la de Nariño son eficientes según el resultado de la aplicación del DEA BCC, el resto de instituciones son ineficientes.

Tabla 11: Puntuación por universidades 2015

| No | Nombre | DEA CCR 2015 | DEA BCC 2015 | Escala 2015 |
|----|-------------------------------------|-----------------|-----------------|----------------|
| 1 | Universidad de Atlántico | 100 | 100 | 1 |
| 2 | Universidad de Córdoba | 100 | 100 | 1 |
| 3 | Universidad de Tolima | 100 | 100 | 1 |
| 4 | Universidad de Nariño | 83.75 | 84.26 | 0.9939 |
| 5 | Universidad del Valle | 82.26 | 97.03 | 0.8478 |
| 6 | Universidad de Antioquia | 80.26 | 100 | 0.8026 |
| 7 | Universidad Nacional de Colombia | 75.57 | 100 | 0.7557 |
| 8 | Universidad Industrial de Santander | 75.03 | 84.00 | 0.8932 |
| 9 | Universidad Tecnológica de Pereira | 71.00 | 75.50 | 0.9404 |
| 10 | Universidad de Pamplona | 69.80 | 80.21 | 0.8702 |
| 11 | Universidad de Cartagena | 65.77 | 70.55 | 0.9322 |
| 12 | Universidad de Quindío | 39.21 | 39.92 | 0.9822 |
| 13 | Universidad de Caldas | 54.83 | 59.19 | 0.9263 |

En el 2015 según los resultados aplicados en el modelo DEA-BCC, con rendimientos variables a escala y del modelo DEA CCR las universidades que son eficientes son: Atlántico, Córdoba y Tolima, y el resto son considerada ineficiente, con lo que se descarta que sean outsiders.

En el siguiente acápite se aplica la metodología del DEA a las Universidades Públicas de Chile.

4.2. CHILE

El resultado de las puntuaciones por universidades se muestra en la tabla 12 y 13, en la primera columna se enumeran, en la segunda se aprecia el nombre de cada organizada por nivel de eficiencia, en la tercera los resultados de la aplicación de modelo DEA-BCC, con rendimientos variables a escala donde se evalúan seis universidades como eficientes, en la cuarta los resultados de la aplicación del modelo DEA CCR con rendimientos constante a escala considerándose seis universidades eficientes, y en la última la puntuaciones por escala.

Tabla 12: Puntuación por universidades 2011

| No | Nombre | DEA CCR 2011 | DEA BCC 2011 | Escala 2011 |
|----|---|-----------------|-----------------|----------------|
| 1 | Universidad de Arturo Prat | 100 | 100 | 1 |
| 2 | Universidad del Bio-Bio | 100 | 100 | 1 |
| 3 | Universidad Nacional de Chile | 100 | 100 | 1 |
| 4 | Universidad la Frontera | 100 | 100 | 1 |
| 5 | Universidad de Tarapacá | 93.16 | 100 | 0.9316 |
| 6 | Universidad de Talca | 87.40 | 96.97 | 0.9048 |
| 7 | Universidad de Lagos | 68.19 | 73.16 | 0.9321 |
| 8 | Universidad de Santiago de Chile | 62.04 | 69.14 | 0.8673 |
| 9 | Universidad de Serena | 51.51 | 58.72 | 0.8772 |
| 10 | Universidad de Antofagasta | 50.80 | 66.78 | 0.7607 |
| 11 | Universidad de Tecnología Metropolitana | 50.09 | 62.95 | 0.7957 |
| 12 | Universidad de Atacama | 22.94 | 100 | 0.2294 |

En el 2011 según los resultados aplicados en el modelo DEA-BCC, con rendimientos variables a escala y del modelo DEA CCR las universidades que son eficientes son: Arturo Prat, Bio-Bio, Nacional de Chile y la Frontera, y el resto son considerada ineficiente, con lo que se descarta que sean outsiders.

Tabla 13: Puntuación por universidades 2015

| No | Nombre | DEA CCR 2015 | DEA BCC 2015 | Escala 2015 |
|----|--------------------------------------|-----------------|-----------------|----------------|
| 1 | Universidad de Arturo Prat | 100 | 100 | 1 |
| 2 | Universidad de Antofagasta | 100 | 100 | 1 |
| 3 | Universidad de Bio-Bio | 100 | 100 | 1 |
| 4 | Universidad de Chile | 100 | 100 | 1 |
| 5 | Universidad de la Frontera | 100 | 100 | 1 |
| 6 | Universidad de Tarapacá | 100 | 100 | 1 |
| 7 | Universidad de Talca | 93.23 | 100 | 0.9323 |
| 8 | Universidad de los Lagos | 60.00 | 62.67 | 0.9574 |
| 9 | Universidad de Santiago de Chile | 82.03 | 100 | 0.8203 |
| 10 | Universidad de la Serena | 59.53 | 64.00 | 0.9301 |
| 11 | Universidad Tecnología Metropolitana | 58.25 | 58.41 | 0.9973 |
| 12 | Universidad de Atacama | 68.93 | 100 | 0.6893 |

En el 2015 las universidades de Arturo Prat, Antofagasta, Bio-Bio, Nacional de Chile, la Frontera y de Tarapacá son eficientes, según la aplicación del DEA CCR y BCC, en el caso específico de la Universidad de Talca y la de Santiago de Chile son eficientes según el resultado de la aplicación del DEA BCC, el resto de instituciones son ineficientes.

Se aprecia que para lograr ser eficientes deben mejorar sus enfoques de gestión para poder enfrentar su entorno actual, caracterizado por la masividad de la enseñanza, trazándose estrategias para aumentar la cantidad de estudiantes graduados y publicaciones, esto llevarían

consigo un mejor posicionamiento en los rankings internacionales y a alcanzar el 100 por ciento de la eficiencia.

5. CONCLUSIONES

En la literatura consultada se apreció que existe una amplia evidencia a nivel internacional y nacional, tanto teórica como empírica, de la aplicación del DEA para medir la eficiencia en el sector universitario.

En este primer resultado de la investigación, se ha tratado el tema de la eficiencia de algunas universidades estatales de Colombia y Chile, empleando el análisis envolvente de datos (DEA) para el cálculo de la eficiencia tanto con rendimientos constantes como con rendimientos variables a escala (modelos CCR y BCC respectivamente).

En la búsqueda para la creación de base de datos, llevó a los investigadores a seleccionar como inputs el profesorado y el número de matriculados y como outputs los graduados y las publicaciones, con el objetivo de lograr la homogeneidad en los dos países de análisis.

Como resultado se aprecia que en Colombia para el 2011 existen tres universidades eficientes como son la de Antioquia, Córdoba e Industrial de Santander y para el 2015 son eficientes la del Atlántico, Córdoba y Tolima, manteniéndose con buenos resultado y eficiente en los dos años la Universidad de Córdoba y el resto son consideradas ineficiente.

En el caso de Chile para el 2011 las Universidad de Arturo Prat, Bio-Bio, Nacional de Chile y la Frontera son eficientes y para el 2015 las Universidad Arturo Prat, Antofagasta, Bio-Bio, Nacional de Chile, la Frontera y de Tarapacá respectivamente, y el resto son considerada ineficiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arieu, A. (2004). Eficiencia técnica comparada en elevadores de granos de argentina, bajo una aplicación de análisis envolvente de datos. la situación del puerto de bahía blanca. *Universidad Tecnológica Nacional. Consorcio De Gestión Del Puerto De Bahía Blanca*,
- Torrico, F. Pérez, T. Galache, J. Molina y T. y. C. R. Gómez: «Análisis de la eficiencia de las unidades productivas de una Universidad, » Revista electrónica de comunicaciones y trabajos de la Asociación Española de profesores universitarios de matemáticas para economía y la empresa, nº 8, pp. 163- 195, 2007.
- Arnold, V.; Charnes, A. y Cooper, W. W. (1989): "DEA and ratio efficiency analysis for public institutions of higher learning in Texas", *Research in Governmental and Nonprofit Accounting*, 5, págs. 165-185.
- Apple. Qs University Rankings: Latin America 2016. Disponible en intranet. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2016>. (2017, 11 de octubre).
- Apple. CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN, Ficha Institucional Comparada, años 2007-2016 Disponible en intranet. <https://www.cned.cl/indices/ficha-institucional-comparada-anos-2007-2016>. (2017, 11 de octubre).
- Apple Scopus. Disponible en intranet: <https://www.scopus.com.roble.unizar.es>. (2017, 11 de octubre).

- Apple. Educación Superior en Iberoamérica, Informe Nacional Chile. Disponible en intranet. <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2016/11/CHILE-Informe-Final.pdf>(2017, 20 de noviembre).
- Apple. Educación Superior en Iberoamérica, Informe Nacional Argentina. Disponible en intranet. <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2016/11/ARGENTINA-Informe-Final.pdf>(2017, 20 de noviembre).
- Apple. Educación Superior en Iberoamérica, Informe Nacional Colombia. Disponible en intranet. <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2016/11/COLOMBIA-Informe-Final.pdf>. (2017, 20 de noviembre).
- Apple. Número de habitantes de los 10 países más poblados de América en el año 2017. Disponible en intranet. <https://www.saberespractico.com/curiosidades/los-10-paises-mas-poblados-de-america/>.(2017, 30 de noviembre).
- D. y. S. E. Athanassopoulos, «Assessing the Comparative Efficiency of Higher Education Institutions in the UK by Means of Data Envelopment Analysis,» Education Economics, vol. 5, nº 2, pp. 117- 134, 1997.
- Casallas, L. A. B. (1956). *La evolución educativa en colombia* Publicaciones Cultural Colombiana.
- Castillo, V. S., Cano, C. A. G., & Polanía, L. R. (2017). La educación superior en colombia: Una cuestión de calidad, no de cantidad. *Revista Criterios*, 23(1)
- Charnes, A., Cooper, W. W., & Rhodes, E. (1978). Measuring the efficiency of decision making units. *European Journal of Operational Research*, 2(6), 429-444.
- Coll, V., & Blasco, O. M. (2000). *Evaluación de la eficiencia mediante el análisis envolvente de datos* Juan Carlos Martínez Coll.
- COLOMBIA, DELEGATARIO DEFUNCI NES PRESIDENCIALES. (2010). Ministerio de educación nacional. *Programa De Transformación De La Calidad Educativa*.Recuperado De Www.Mineduccion.Gov.co/todosaaprender,
- Cortés, A. M. L. (2017). Tendencias de la educación superior en argentina, chile y méxico. *Revista CIFE: Lecturas De Economía Social*, 18(28), 43-70.
- Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), 2008.
- Computers & Operations Research, vol. 21, nº 5, pp. 543- 556, 2014.
- y. P. T. Castrodeza, «Evaluación de la actividad investigadora universitaria: una aplicación a la universidad de Valladolid,» Estudios de Economía Aplicada, vol. 20, nº 1, pp. 29-44, 2012.
- S. Sarrico, S. Hogan y R. y. A. A. Dyson, «Data envelopment analysis and university selection,» Journal of Operational Research Society, vol. 48, nº 12, pp. 1163-1177, 1997.
- Mar Molinero, «On the Joint Determination of Efficiencies in a Data Envelopment Analysis Context,» Journal of the Operational Research Society, vol. 47, pp. 1273-1279, 1996
- Trillo del Pozo, «La función de distancia: Un análisis de la eficiencia en la universidad,» Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, 2012.
- L. y. S. L. Rhodes, «Variations in public and private university efficiency,» Public Policy Applications of Management Science, vol. 7, pp. 145-170, 1993.
- Gazzola, A. L., & Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la educación superior en américa latina y el caribe* UNESCO. IESALC.

- Gómez, J. M. (2016). Análisis de la variación de la eficiencia en la producción de biocombustibles en américa latina. *Estudios Gerenciales*, 32(139), 120-126.
- Johnes, J. Johnes, L. P. y A. Thanassoulis E. y Emrouznejad, An exploratory analysis of the cost structure of higher education in England, London: UK: Department for Education and Skills (DES), 2005.
- González, A., Ramoni, J., & Orlandoni, G. (2017). Evaluación de la eficiencia de las universidades estatales colombianas. *Comunicaciones En Estadística*, 10(1), 83-100.
- Hernández Bringas, H. H., Martuscelli Quintana, J., Moctezuma Navarro, D., Muñoz García, H., & Narro Robles, J. (2015). Los desafíos de las universidades de américa latina y el caribe: ¿qué somos ya dónde vamos? *Perfiles Educativos*, 37(147), 202-217.
- Herrera, M. C. (2017). Historia de la educación en colombia. la república liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. *Revista Colombiana De Educación*, (26)
- J. E. Beasley, «Determining Teaching and Research Efficiencies,» *Journal of the Operational Research Society*, vol. 46, pp. 441- 452, 2015.
- M. Abbott y C. Doucouliagos, «The efficiency of Australian universities: a Data Envelopment Analysis,» *Economics of Education Review*, vol. 22, p. 22, 2003.
- M. y. L. T. Hanke, «Comparing the Efficiency of Austrian Universities: A Data Envelopment Analysis Application,» *Tertiary Education and Management*, vol. 4, nº 3, pp. 191-197, 1998.
- N. Avkiran, «Investigating technical and scale efficiencies of Australian universities through Data Envelopment Analysis,» *Socio- Economic Planning Sciences*, vol. 22, nº 6, pp. 253-257, 2001.
- López Segre, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en américa latina y el caribe. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 267-291.
- María Bonilla, Trinidad Casasús, Amparo Medal y Ramón Sala (1996), “Un análisis de la eficiencia de los puertos españoles”, Universidad de Valencia.
- Martín, R. (2008). La medición de la eficiencia universitaria: Una aplicación del análisis envolvente de datos. *Formación Universitaria*, 1(2), 17-26.
- Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S., & Romero Sandoval, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en américa latina. *Journal Educational Innovation/Revista Innovación Educativa*, 17(73)
- M. (. Murias, «Metodología de aplicación del Análisis Envolvente de Datos: Evaluación de la eficiencia técnica en la Universidad de Santiago de Compostela,» Universidad Santiago Compostela, 2004
- Otero, A., & Corica, A. (2017). Jóvenes y educación superior en argentina. evolución y tendencias. *Revista Interamericana De Educación De Adultos Año 39• Número*, 39(1), 10.
- Paço, C. L., & Pérez, J. M. C. (2012). El uso de la metodología DEA (data envelopment analysis) para la evaluación del impacto de las TIC en la productividad del sector hotelero. *Turismo y Sostenibilidad: V Jornadas De Investigación En Turismo, Sevilla, 17 y 18 De Mayo De 2012*, pp. 245-275.
- Palomares, D., García, A., & Castro-Martínez, E. (2008). Evaluación de las instituciones de educación superior: revisión bibliográfica de sistema de indicadores. *Revista Española de Documentación Científica*, 31(2), 205-229

- Quindós Morán, M., RUBIERA MOROLLÓN, F., & VICENTE CUERVO, M. R. (2003). Análisis envolvente de datos: Una aplicación al sector de los servicios avanzados a las empresas del principado de asturias.
- Ramos, M. C. P., & Cristina, M. (2003). *Evaluación de la eficiencia en instituciones hospitalarias públicas y privadas con data envelopment analysis (DEA)* DNP.
- Salazar, J. M., & Leihy, P. S. (2017). El largo viaje: Los esquemas de coordinación de la educación superior chilena en perspectiva. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, (25), 1-29.
- Sancho, J. M. G., JESÚS, M., & TORRUBIA, M. (2012). La evaluación de la eficiencia de las universidades públicas españolas: En busca de una evaluación neutral entre áreas de conocimiento. *Presupuesto y Gasto Público*, 67(2), 2012.
- Sancho, J. M. G., «La evaluación de la eficiencia productiva de las Universidades Públicas Españolas,» Tesis doctoral Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2005.
- Santana, Y. P. (2017). Análisis envolvente de datos (dea): Una alternativa viable para la evaluación de la eficiencia en universidades ecuatorianas. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 4(2), 25-41.
- Somarriba, Arechavala, Noelia, «Aproximación a la medición de la Calidad de Vida Social e Individual en la Europa Comunitaria,» Tesis Doctoral Universidad de Valladolid, Departamento de Economía Aplicada, 2008, 448 páginas. Disponible en internet <http://www.eumed.net/tesisdoctorales/2010/mnsa/Analisis%20Envolvente%20de20Datos.htm>
- Tünnermann Bernheim, C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de américa.
- T. Ahn y A. y. C. W. Charnes, «Efficiency characterizations in different DEA models,» *Socio- Economic Planning Sciences*, vol. 22, nº 6, pp. 253-257, 1998.
- Trillo del Pozo, David (1998). El análisis envolvente de datos como técnica de evaluación de la eficiencia de las universidades: una aplicación a la Universidad Politécnica De Cataluña. e-mail: trillo@correo.crc.uclm.es,
- Visbal-Cadavid, D., Martínez-Gómez, M., & Guijarro, F. (2017). Assessing the efficiency of public universities through DEA. A case study. *Sustainability*, 9(8), 1416.
- Z. Sinuany-Stern y A. y. B. A. Mehrez, «Academic departments efficiency via DEA,»
- Villarreal, F., & Tohmé, F. (2017). Análisis envolvente de datos. un caso de estudio para una universidad argentina. *Estudios Gerenciales*, 33(144), 302-308.

CREACION DE E-PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA VIRTUAL PARA LA MOTIVACIÓN EN LA ADQUISICION DEL INGLES PARA NEGOCIOS INTERNACIONALES A TRAVES DEL METODO APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS

María Alexandra Rincón Pardo*

Docente de inglés y francés de la universidad Santo Tomas Tunja y UPTC Tunja

Correo: alexakorner@gmail.com

RESUMEN

Este estudio analiza el impacto de la implementación y uso de actividades seleccionadas en un E-portafolio para la enseñanza del inglés específico para la carrera de Negocios internacionales. Este estudio fue llevado a cabo con la participación de estudiantes de segundo semestre de la Universidad Santo Tomas de Tunja y quienes cursan nivel básico de inglés. Los referentes empleados en este estudio fueron CALL educación asistida por computador, E-portafolio, ESP inglés con propósito específico y motivación. El tipo de estudio aprobado fue acción participación y cualitativa la cual permite a los profesores construir teorías relacionadas con aprendizaje enseñanza. A demás, la recolección de datos fue evidenciada con el diario de campo del docente, una entrevista online al final del proceso y los portafolios creados por los estudiantes. Finalmente, se analizaron por medio de triangulación y se dio una discusión y una descripción de los resultando alojando en conclusión que los estudiante prefieren el uso de la tecnología para estar motivados en el aprendizaje del inglés específico en su programa académico.

Palabras claves: E-portafolio- motivación- adquisición de vocabulario-wix-inglés para negocios-tarea-propósito específico- creación-uso-vocabulario.

CREATION OF E-PORTFOLIO AS A VIRTUAL TOOL IN ORDER TO MOTIVATE BUSSINES LANGUAGE ACQUISITION THROUGHT TAKS BASED APPROACH.

ABSTRACT.

This study analyses the impact of the implementation of some selected activities on e-portfolio in order to introduce international business students to the language related to their program, given that they do not take any subjects related to their career in English. This study was carried out in a group of second semester students who study at Universidad Santo Tomás, Tunja. Boyacá Colombia. For that reason, a Question was born

Which are the effects of using E-portfolio to foster motivation in business language learning?

Consequently, this study was risen from a problem which demonstrates language teachers follow a book to teach English and this book is not focused on teaching business-related vocabulary, therefore there are no current opportunities for students to have contact with

* La docente María Alexandra Rincón Pardo Licenciada en lenguas extranjeras inglés, español y francés egresada de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Tunja, Boyacá es Magister en Teaching English as Foreign Languages de UNINI Puerto Rico Y México Universidad Iberoamericana. Docente de la Universidad Santo Tomas Tunja, Boyacá-Colombia en el instituto de Lenguas Fray Bernardo de Lugo, docente la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Tunja, Boyacá en la Escuela de Idiomas, docente en la Fundación Universitaria Juan de Castellanos e investigadora del grupo Expedicionarios Humanistas por 3 años de la Universidad Santo Tomas Tunja, Boyacá-Colombia

authentic language which could contribute to their professional growth. This rises to the idea to familiarize students with language related to the content area. The constructs which were considered in order to develop this proposal were firstly, the CALL (Computer-assisted language learning) approach taking advantage of E-portfolio, secondly, English for specific purposes (ESP) and finally motivation. The type of study approved was action research and qualitative methodology which lets teachers build theories related to teaching and learning; therefore, the data collection procedures included a teacher's journal with the purpose of recording ideas and reflecting on them afterwards, an online survey to reveal responses to specific, important questions, and e- portfolios which display evidence assembled and managed by students. Finally, the findings revealed in a discussion and description and results conclusions are students prefer use technology to foster their language learning and in order to increase their business lexis in English to face their profession in a meaningful way.

Keywords: e-portafolio- Motivation-vocabulary acquisition-wix-international business language-task specific propose- creation-use-vocabulary.

INTRODUCCIÓN

La Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja reconoce la necesidad del manejo de una segunda lengua para el desarrollo académico, social y laboral de todos los actores involucrados en el ámbito universitario, en especial en carreras internacionales. Los parámetros que adopta la universidad están en concordancia con el manejo que se le da a los idiomas desde la perspectiva gubernamental, según el Programa Nacional de Bilingüismo, tal y como lo reconoce Anne-Marie Truscott de Mejía del Centro de Investigación y Formación en Educación, de la Universidad de los Andes, cuando menciona que “Hoy el español es una lengua de comunicación internacional, como el inglés, el francés y el alemán, entre otras. Un estudiante colombiano que logre un buen dominio de su lengua materna y capacidades en otra, un estudiante bilingüe, estará bien posicionado para enfrentar las nuevas exigencias de este mundo cada vez más interdependiente. “

De acuerdo con estos parámetros, se define al aspirante a profesional de Negocios Internacionales de la Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja, como “una persona con amplias fortalezas en el manejo de idiomas, en el reconocimiento de diferentes culturas a través de los programas de movilidad estudiantil y con interés por estar actualizado en lo relacionado con la económica mundial y el uso de las tecnologías para su apropiación ” Estas fortalezas se desarrollan a través del programa propuesto por la universidad, donde se le hace ver al estudiante que el idioma es importante no solo para desarrollar actividades básicas de los negocios internacionales, ya que es considerado el idioma principal de varias organizaciones internacionales, sino para expandir el aspecto profesional en todos los sentidos, conocer una variedad de culturas y tener acceso a programas de aprendizaje de alto nivel.

La gran mayoría de las negociaciones internacionales se realiza en Inglés y no solo presupone un manejo general, sino un inglés técnico, que le permita al negociador llevar a cabo una labor exitosa. La ausencia de terminología apropiada para las relaciones comerciales representará una desventaja e incluso la imposibilidad de establecer esas relaciones. Es por esta razón que los estudiantes deben familiarizarse desde muy temprano con este tipo de vocabulario, pero mediado por las TIC lo cual les facilitará no solo su desenvolvimiento en el idioma sino un mejor rendimiento en las materias que requieren del mismo.

Con base en lo anterior, en algunas ocasiones las actividades planteadas para enseñar vocabularios parecen no ser suficientes para garantizar la comprensión y el significado, Por tal razón encontramos la necesidad de reflexionar en el método de enseñanza que adoptamos, con el fin de re diseñar algunas actividades a través de tareas con el uso del E-portafolio como

herramienta virtual y como fundamento para desarrollar la habilidad de adquisición de vocabulario y motivación por aprender una lengua extranjera, al respecto, Cameron (2001) sugiere garantizar un ambiente en el cual los estudiantes puedan satisfacer sus demandas y alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Dichas metas de aprendizaje se reflejan en la adquisición de vocabulario y en la motivación que el estudiante posea por aprender. Asimismo, considerando la definición dada por Vigotsky quien es citado por Cameron (e.t) el concepto de las palabras son punto de inicio en el pensamiento y redes de significados. En términos de enseñanza de idiomas, el desarrollo de las palabras, sus significados y sus conexiones entre ellos es cubierto bajo los términos "vocabulario".

1. FUNDAMENTO TEÓRICO

1.1 APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS Y E-PORTAFOLIO

Con base en el proyecto que se plantea, el cual es motivar al estudiante en el uso del vocabulario relacionado con su carrera, es necesario adoptar un marco que permita un proceso continuo donde los estudiantes e investigadores puedan seguir unas etapas con el fin de saber el proceso y qué tipo de logros se obtienen. Por tal razón, es en este sentido que el aprendizaje basado en tareas se toma como un método para asegurar una conexión real en los diferentes aspectos que se requieran en cualquier tipo de intervención pedagógica.

Willis (1996) manifiesta que el aprendizaje basado en tareas tiene como propósito familiarizarse a través de actividades significativas con un específico objetivo. Asimismo, ella comenta que el desarrollo de las tareas debe estar enfocado a dar instrucciones, con el fin de brindar oportunidades para promover espacios donde el estudiante pueda expresar de una manera libre sus opiniones, percepciones, ideas y sentimientos. Además, estas tareas permiten compartir un significado y no conceptualizar una gran variedad de conocimiento.

Por otro lado, Willis menciona que la enseñanza basada en tareas se enfoca en 3 etapas. La primera, una pre-tarea donde el docente asigna un tema o actividad con el fin de ser desarrollada y el estudiante junto con el docente escogen entre varias opciones cómo trabajar dicha tarea. La segunda etapa se llama ciclo de tareas la cual incluye 3 sub etapas: tarea, planeación y reporte, estos mecanismos son la base para la clase con el fin de despertar en los estudiantes inquietudes para que sean analizadas, y de esta manera explorar y compartir sus propias perspectivas considerando que sus experiencias de vida son diferentes.

Por consiguiente, cuando el estudiante lleva a cabo el desarrollo de la tarea asignada, ellos preparan un reporte escrito u oral a lo que llama Willis "conclusión natural del ciclo de la tarea" el cual muestra el proceso que los estudiantes siguieron y lo que lograron. Finalmente, la tercera etapa se intitula enfoque del idioma, compuesto de análisis y práctica. Análisis en el sentido de dar al estudiante un espacio para pensar sobre el lenguaje al que ha sido expuesto y el cual es usado durante la sesión de clase y práctica, tomada como un factor de repetición del lenguaje que surge durante el desarrollo de la clase.

Es importante mencionar como el aprendizaje basado en tareas en la enseñanza y aprendizaje de un idioma como el inglés no solamente es enfocado como un proceso para dominar un lenguaje sino para envolver al estudiante en un ambiente donde ellos puedan mejorar su habilidad de comunicación y significado poniendo en práctica las instrucciones planteadas que involucren una exposición, uso y motivación del idioma, lo cual ayudará a los aprendices y

orientadores a alcanzar una meta establecida como lo menciona Salmani-Nodoushan (2007), que permita a los participantes hacer sus tareas de la mejor manera y proceder a dar solución a inconvenientes que se puedan presentar.

El concepto de portafolio es una herramienta de trabajo que inicia en las áreas del diseño y de las artes plásticas, en donde los artistas exhiben lo más sobresaliente de sus obras a través de fotos, bocetos, reconocimientos, etc.; esta idea trasciende otros ámbitos hasta llegar al educativo con la finalidad de evidenciar las actividades propuesta por el docente y el progreso del estudiante.

Como se cita Bullock y Hawk (2000) En García, D.F. (2005), los componentes que definen un portafolio son:

- Tienen unos objetivos determinados.
- Se desarrollan para una audiencia en particular.
- Contiene trabajos realizados, comúnmente conocidos como evidencias.
- Incluye reflexiones personales acerca de las evidencias incorporadas.

El concepto y manejo de portafolios tradicionales se reformulo con la aparición de las TIC, las cuales han hecho de la informática un nuevo mundo en el cual los estudiantes y docentes incorporan nuevas estrategias en su quehacer educativo y se comienza a utilizar el concepto de Portafolio digital (e-portafolio) que permite evidenciar los trabajos realizados por los estudiantes, estos contienen elementos digitales como textos, audios, videos, etc., que generan una serie de beneficios a los usuarios que van relacionados a la adquisición de competencias y al fomento de aprendizaje colaborativos y cooperativos.

1.2 E-PORTAFOLIO DEL ALUMNO

La función del E-Portafolio del alumno es evidenciar el progreso realizado, la manera de planificar y de autorregular su proceso de aprendizaje a través de una colección de trabajos digitalizados que integra la tecnología para una construcción innovadora y la utilización de diversos medios (audios, videos, gráficos, herramientas web, presentaciones, etc.) que permite mostrar, documentar y desarrollar competencias diversas en especial la competencia tecnológica.

1.3 HABILIDADES Y COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS

Las grandes transformaciones generadas por el uso de la tecnología, han marcado grandes innovaciones y cambios en la sociedad y en la manera como se desarrollan los procesos. Una transformación significativa se da en el área educativa; donde la tecnología asume un rol de liderazgo que brinda un cambio en la concepción tradicional de cómo se realizan los procesos de aprendizaje.

Según el MEN (2006); las competencias son el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. Las competencias y habilidades tecnológicas son aquellas que permiten gestionar los recursos tecnológicos y adaptarlos a la actividad formativa de la comunidad académica; y al igual que las demás competencias existentes en el ámbito educativo está basada en los pilares de la educación de la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir junto, aprender a ser; además desarrolla las habilidades de la taxonomía digital de Bloom , definidas en

1.4 ESP

El uso del Inglés con Propósitos Específicos (ESP - English for Specific Purposes), se ha venido discutiendo, desarrollando e implementando desde los años 60, hasta el punto de convertirse en el eje central de varios diplomados y cursos de post grado en diferentes países. Sin embargo se encuentra en Dudley-Evans, (1997), su máximo exponente. La definición de Dudley-Evans establece varias características de ESP:

1.5 MOTIVACIÓN COMO FACTOR CONTRIBUTIVO A LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA.

Como Gardner citado por Norris-Holt, J. (2001) afirma en su modelo socio- educativo que la motivación es un factor contributivo a la adquisición de un segunda lengua (L2). La motivación es definida como la orientación prestada a los aprendices para que se enfoquen en el objetivo de aprendizaje de una segunda lengua. La Motivación está dividida en 2 tipos básicos: integrativa e instrumental. La motivación integrativa se caracteriza por las actitudes positivas de los estudiantes hacia el aprendizaje de la lengua en grupo y el deseo de integrar ese aprendizaje a la comunidad. La motivación instrumental enmarca el objetivo de obtener recompensa en el medio social y económico a través del éxito que ofrece el aprender una segunda lengua.

Por un lado, La motivación ha sido identificada como la orientación al aprendiz con respeto al objetivo de aprender una segunda lengua (Ladrones y Schmidt 1991 citados por Norris-Holt, J. 2001). Es así como los profesores deben incentivar la motivación a sus estudiantes para conocer y aprender otras culturas, idiosincrasias y estilos de vida y la única manera es el contacto comunicativo con la sociedad, por esta razón Falk (1978) cree que los estudiantes que son los más acertados aprendiendo una segunda lengua son aquellos a los que les gusta hablar la lengua con otros, admiran la cultura y tiene un deseo de integraren en la sociedad en la cual la lengua es usada. Este tipo de motivación es integrativa y se presenta cuando un estudiante llega a una grupo o comunidad donde su lengua nativa es inglés (L1) y debe enfrentar una competencia comunicativa situacional y porque no profesional.

2. METODOLOGÍA

La presente propuesta es una investigación cualitativa de tipo investigación-acción, Según Lincoln y Denzel (1994,576), la investigación cualitativa es un campo interdisciplinar; transdisciplinar y en muchas ocasiones, contradisciplinar; atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas ya que muchos quienes la practican, son sensibles al enfoque multimetodico y a la interpretación de experiencias humanas. Este tipo de investigación tiene el propósito de explorar el impacto que tiene la implementación de talleres para el aprendizaje y la enseñanza de vocabulario técnico a través del uso de E-portafolios como herramienta virtual.

Los talleres se implementarán a los estudiantes de segundo semestre en el área específica de introducción a los negocios internacionales, de la carrera de Negocios Internacionales de La Universidad Santo Tomas seccional Tunja, para motivar el aprendizaje de una lengua extranjera de forma significativa, por medio de la enseñanza y de vocabulario básico con la implementación de E-portafolio.

Además es acción- participación, ya que como lo afirma González (citado por Cifuentes, 2011, p. 24), los enfoques "suponen comprender la realidad como totalidad, para dar cuenta de procesos, estructuras, manifestaciones culturales, que definen la dinámica y organización

social; clarificar las concepciones, comprensiones y sustentos referidos a las problemáticas, sujetos, contextos, intencionalidades e interacciones. En esta investigación fue realizada con una participación activa de estudiantes de la carrera de Negocios internacionales los cuales estuvieron realizando tareas y registraran sus impresiones en un portafolio. Así mismo, serán protagonistas de cambios y mejoras en la implementación de este nuevo enfoque metodológico, a partir de sus valiosas opiniones. [...]"

2.1.LOS INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS FUERON COMPUESTOS POR:

2.1.1 UNA ENCUESTA AL INICIO TIPO LIKERT.

Las escalas son instrumentos de medición o pruebas psicológicas que frecuentemente son utilizadas para la medición de actitudes. Summers (1982) define el término actitud como la "... suma total de inclinaciones y sentimientos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores, amenazas y convicciones de un individuo acerca de cualquier asunto específico," (p. 158). Esta determinará, por medio de la suma de respuestas al cuestionario aplicado a los estudiantes, la pertinencia del aprendizaje del idioma inglés por contenidos en sus áreas de interés. Con esta muestra se sabrá la opinión de los estudiantes, evaluando su grado de acuerdo o desacuerdo.

2.1.2. EL DIARIO DE CAMPO

Este es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. Según Bonilla y Rodríguez "el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo".

El diario de campo fue escrito por el docente. Así , se pudo sistematizar las experiencias de los estudiantes y sus percepciones después del trabajo con los talleres, tanto en la clase de Introducción a los negocios internacionales, como en la clase de nivel 1 de inglés.

2.1.3 TRABAJOS DE LOS ESTUDIANTES Y CUESTIONARIO.

El cuestionario permitió recolectar información sobre fenómenos que nos son fácilmente detectados simplemente por la observación tales como las actitudes, motivación y conceptos sobre la intervención como lo menciona Selinger & Shohamy (2004). La aplicación del cuestionario será al final del desarrollo de todas las tareas planteadas el cual servirá para identificar el impacto que causaron en el aprendizaje de los estudiantes.

Estos cuatro instrumentos se emplearán para realizar la triangulación de datos en el análisis de datos.

La investigación se realizó en cuatro etapas:

Etapas 1. Diseño de la propuesta.

Etapas 2. Implementación de los talleres.

.

Etapa 3. Análisis de datos. Se llevó a cabo a través del análisis de los instrumentos de recolección de información.

Etapa 4. Presentación de resultados (informe final y publicación del material).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

El 80% de los 32 estudiantes con quienes se trabajó este proyecto tuvieron la percepción que una de las herramientas más importantes de motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera inglés (adquisición de vocabulario específico para negocios internacionales) es el uso y diseño de E-portafolios como herramienta virtual. El restante 20% consideran que es importante y pertinente pero con acompañamiento continuo del docente no parcialmente en forma autónoma y auto-dirigida ya que el desconocimiento de la herramientas virtuales es un tema que preocupa.

3.2 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En conclusión la tecnología en este caso el uso del E-portafolio nos permitió el desarrollo de la competencias tecnológicas que permiten preparar a los estudiantes a los retos del mundo moderno en el aprendizaje de las lenguas extranjeras en el caso de éste estudio del inglés específico para la carrera de negocios internacionales en la adquisición de vocabulario en su programa académico. De igual manera, este ayudo a que los estudiantes fueran autónomos y trabajaran actividades o tareas con la creación libre y espontánea de E-portafolios incrementando su motivación a través del uso de diferentes herramientas virtuales. Dando al aprendizaje la oportunidad de que se dinamice en ambientes virtuales e innovadores. A demás, el uso de E-portafolios permite al docente a ser más innovador y enriquecer sus estrategias de enseñanza.

5. CONCLUSIONES

- Capacitación docente en el uso de herramientas virtuales como innovación enseñanza aprendizaje
- Aprendizaje autónomo con el uso de las TICs .
- El docente debe brindar la confianza a los estudiantes para el uso de las TIC como una herramienta de motivación para el aprendizaje del inglés.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bonilla – Castro, Elssy. Rodríguez Sehk, Penélope. Más allá de los métodos. *La investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma. Colombia. 1997.

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Oxford: Oxford University Press.

Council of Europe. (2001). Common European framework of reference for languages: *Learning, teaching, assessment*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Dudley-Evans, (1997). *El uso del inglés con Propósitos Específicos (ESP - English for Specific Purposes)*

Falk, J. (1978). *Linguistics and language: A survey of basic concepts and implications* (2nd ed.). John Wiley and Sons.

Goldsmith, D. J. (2007). Enhancing learning and assessment through e-portfolios: A collaborative effort in Connecticut. *New Directions for Student Services*, 119, 31-42. doi: 10.1002/ss.247

Lincoln y Denzel, 1994 *Metodología Cualitativa*. “II Técnicas y Análisis de datos”. Madrid La Muralla S.A .

Helbert A. (1965), *The structure of Technical English*. London. Logman. Tomado de file:///D:/Idiomas/Desktop/276-813-1-SM.pdf

Hutchinson, T. & Waters, A. (2006). *English for specific purposes: “A learning-centred approach”*. Cambridge:Cambridge University Press.

Norris-Holt, J. (2001) Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition. *The Internet TESL Journal*, Vol. VII, No. 6, June 2001, Recuperado 15 de Febrero 2017, de <http://iteslj.org/Articles/Norris-Motivation>

Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Seliger, H. W. & Shohamy, E. (2004). *Second Language Research Methods*. Oxford. Oxford University Press.

Van de Craen, P. (2001). Content- and language- integrated learning, culture of education and learning theories. In M. Bax & J-W Zwart (Eds.), *Reflections on language and language learning* – In honour of Arthur van Essen (pp. 209-220). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamin.

Wiebe, G. & Kabata, K. (2010). Students’ and instructors’ attitudes toward the use of CALL in foreign language teaching and learning. *Computer Assisted Language Learning*, 23(3), 221-234.

Willis, Jane. 1996. *A Framework for Task- Based Learning*. Longman. Printed in Malaysia.

III CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL SOBRE La Educación en el Siglo XXI **(marzo 2018)**

TIC Y TDAH

Tatiana Marín González¹
Docente. Orientadora Educativa
orientatiana@gmail.com

RESUMEN

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad es un trastorno neurobiológico caracterizado por la falta de atención y/o la excesiva actividad e impulsividad cognitiva y conductual, que, además, afecta al rendimiento académico, a las funciones ejecutivas, al autocontrol, a la autoestima y a su relación con los demás. Estas repercusiones y las dificultades de aprendizaje que se derivan preocupan en gran medida a docentes y otros profesionales dentro del ámbito educativo. Por ello, el presente trabajo pretende ofrecer estrategias de intervención a profesores y familias, en cuanto a que se reflexiona sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación con este alumnado, comparando sus efectos con otros tratamientos como el farmacológico. Para ello, se realiza una revisión de estudios previos relacionados con la temática y se hace una síntesis de los principales resultados. ¿Las plataformas informatizadas son más efectiva que los psicofármacos empleados hasta ahora?, ¿este tipo de intervención es más eficaz en combatir el déficit de atención, la hiperactividad o ambos?, ¿qué formato y tipología de recursos TIC han resultado ser más efectivos? Todas estas cuestiones se intentan ir resolviendo a lo largo del escrito.

Palabras clave: TIC, TDAH, intervención, motivación, innovación docente

Keywords: ICT, ADHD, intervention, motivation, teacher innovation

1 EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad, en lo sucesivo TDAH, es un trastorno neurobiológico que presenta tres síntomas típicos: déficit de atención, impulsividad e hiperactividad motora o vocal. Sin embargo, no solo la presencia de estos síntomas en cualquier circunstancia significa la presencia de TDAH, sino que se considera trastorno cuando hay una alta frecuencia e intensidad y, además, interfiere en la vida diaria del sujeto.

¹ Orientadora Educativa: Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas (Universidad de Murcia).
Graduada en Educación Primaria, Mención en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (Universidad de Murcia).

Además, resulta ser el trastorno psiquiátrico más frecuente en la infancia, considerado un problema de salud pública debido a su alta prevalencia, al momento de inicio y al hecho de que afecta a la totalidad de contextos (familiar, escolar, social...).

Es importante mencionar que aún no encontramos un claro acuerdo en cuanto a la definición por la comunidad científica, sin embargo, los criterios diagnósticos del DSM-V (APA, 2013) cobran gran importancia. Este manual establece para el diagnóstico del TDAH un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiera con el funcionamiento o el desarrollo y que se caracteriza por estos tres síntomas. De esta manera, diferencia tres tipos de este trastorno en los que predomina la falta de atención en uno de ellos y la hiperactividad/impulsividad en el otro, existiendo un tercero de tipo combinado.

Todo ello conlleva graves dificultades en el control del tiempo, en la planificación y organización, en la persistencia ante la realización y finalización de una tarea, en el seguimiento de las normas, en la motivación, en la memoria de trabajo y en otras funciones. Es de gran relevancia entender lo que esto implica para poder establecer pautas de actuación.

El alumnado con TDAH es considerado con dificultades de aprendizaje, dado que la carencia de atención hacia la información que debe ser comprendida reduce las posibilidades de que se dé un buen aprendizaje y es por ello que conviene analizar brevemente este trastorno desde una óptica educativa y académica.

1.1 EL TDAH EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Las personas con TDAH son consideradas un grupo de riesgo en el ámbito educativo, debido a la carencia en algunas habilidades académicas y las dificultades educativas que suelen presentar. De hecho, los problemas de rendimiento y/o comportamiento escolar suelen ser un indicador para la detección del TDAH.

Este tipo de alumnado suele presentar déficit en la función ejecutiva, lo que conlleva dificultades de planificación, organización, revisión, etc. A todo esto, tenemos que añadir el esfuerzo que les supone tener que quedarse sentados en el pupitre durante un tiempo prolongado, debido a que suelen tener la necesidad de estar haciendo algo. Esto conlleva a síntomas de impaciencia, problemas de autocontrol, que finalmente acaban con la interrupción del silencio en la clase, o del profesor cuando está hablando, dificultad para llevar a cabo tareas como coger apuntes, entregar trabajos en fechas concretas, escoger compañeros para hacer una tarea en grupo, etc.

Debido a estas y otras dificultades que se encuentran en este tipo de alumnado, Berkley (2002), apunta que sólo entre el 5% y el 10% de los alumnos con TDAH acaba sus estudios universitarios, siendo los dos primeros años los momentos más críticos para el abandono de dichos estudios debido al sustancial cambio que experimentan.

2 LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) Las TIC tienen sus orígenes en Internet y en las llamadas Tecnologías de la Información (IT), el concepto que apareció en los años 70, el cual se refiere a las tecnologías para el procesamiento de la información: la electrónica y el software.

El desarrollo de las TIC avanza a una velocidad desenfrenada, provocando cambios en todos los ámbitos de la sociedad y por supuesto también en educación. Una de las características fundamentales de las TIC es que estas han terminado con la distancia entre el saber y el hacer, entre la teoría y la práctica. Además, han demostrado ser un recurso educativo con capacidad para complementar, enriquecer y transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Muntaner (2005), señala que las tecnologías suponen una gran ayuda como medio para individualizar la enseñanza, acceder al currículum, facilitar el aprendizaje, como reforzador didáctico y como herramienta imprescindible para la labor docente. En este sentido, en nuestro país, La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (BOE del 4) modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE de 10 de diciembre) recoge el uso de las nuevas tecnologías como un elemento crucial en el desempeño de la tarea docente y en la adquisición de aprendizajes de los alumnos.

Sin embargo, ¿las TIC serán un recurso apropiado para responder a las necesidades educativas del alumnado con TDAH? Y si esto es así, ¿qué tipología de materiales son los más adecuados?

3 ¿LAS TIC UN BUEN RECURSO PARA EL TDAH?

Tras todo lo expuesto anteriormente, no queda la menor duda de que se deben tomar medidas para ayudar a los alumnos con TDAH y así reducir el fracaso escolar. Es cierto que las tecnologías de la información y la comunicación cobran especial relevancia, especialmente cuando nos proponemos utilizarlas con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) y más concretamente con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (Molina y Martínez-González, 2015).

También sabemos que el tratamiento del TDAH suele conllevar el uso de fármacos, ¿podrá algún día suplir la tecnología la farmacología el TDAH? ¿o por el contrario es perjudicial? ¿qué dicen estudios previos sobre los efectos de las TIC en estos sujetos? ¿qué recursos específicos han resultado ser efectivos?

4.1 Plataformas informatizadas vs fármacos

Los tratamientos farmacológicos frente el TDAH dicen ser efectivos en un 70-80% de los casos y el tratamiento más utilizado es el metilfenidato (MTF). Sin embargo, la medicación para los niños, adolescentes o adultos con TDAH es, como sabemos, un tema controvertido. Existen multitud de estudios que entienden la medicación para los TDAH como una falacia. Autores como Tizón (2016), Freire (2016) o Mario Pérez (2014) opinan que el tratamiento farmacológico no es una buena opción, pudiendo considerarse un dopaje. Estas investigaciones aclaran que la medicación puede calmar en momentos de estrés familiar, pero en la mayoría de los casos, crean dependencia e irresponsabilidad, tanto en dicho entorno como en el propio sujeto. Por otro lado, otros estudios apoyan la medicación y afirman que los psicofármacos suelen ser efectivos y tiene su fundamentación en el origen biológico cerebral del trastorno (VV. AA., 2011).

En segundo lugar, diversos estudios confirman los beneficios que un uso racional de videojuegos u otros recursos TIC pueden tener en los sujetos con TDAH. A continuación (Tabla 1) se adjunta una tabla resumen con los principales resultados y/o conclusiones de diversos estudios que establecen una correlación directamente proporcional entre el uso las TIC y el desarrollo de diversas áreas de los sujetos que sufren este trastorno.

Tabla 1

Síntesis de los resultados de estudios sobre TIC en TDAH

| Tipo de estudios | Resultados, conclusiones y/o indicaciones |
|--|---|
| Estudio sobre el tipo de software para aumentar la atención | La atención de los niños aumentaba cuando el programa informático se presentaba sin excesivas animaciones (Ford, Poe y Cox, 1993). |
| Prueba del programa How to improve your Mental Skills en una escuela española. | La atención mejoró con el uso de juegos multimedia para la enseñanza de distintas habilidades (Navarro, Ruiz, Alcalde, Marchena y Aguilar, 2001) |
| 162ª reunión anual de la American Psychiatric Association (APA), | El uso regulado de videojuegos ayuda a estimular la concentración de niños con TDAH. (Boughton, 2009) |
| Tesis de la Universidad de Antioquía | La creatividad verbal evidencia una leve mejoría utilizando herramientas de reconocimiento de voz con alumnos con TDAH (Álvarez Higueta, 2009) |
| Intervención con Software educativo en TDAH. | Los resultados muestran que el software MeMotiva y el LIM, realizado específicamente para el estudio, son instrumentos potenciadores de la memoria operativa, de la atención, de la planificación y del control inhibitorio (Salgado, 2011) |
| La educación mediática en TDAH. | En este trabajo se reflexiona sobre la importancia de la utilización de los recursos didácticos tecnológicos para la mejora del rendimiento académico. Así, Santurde del Arco (2012) explicita cantidad de ventajas del uso de las tecnologías en alumnos con TDAH. |
| Estudio de caso. Juegos digitales. Colombia. | Con ayuda del juego digital los estudiantes con TDAH lograron igualar el rendimiento académico de los estudiantes del grupo control (Moreno y Valderrama, 2015). |
| Revista Española de Pediatría (2015). | Se propone el uso de ordenadores y se defiende que las consecuencias son inmediatas. |

Actualmente, la gran mayoría de los estudios analizados coinciden en el tratamiento multimodal para la intervención con alumnos con TDAH en los que se incluya un tratamiento psicológico, médico y educativo.

4.2 ¿Plataformas informáticas para mejorar la atención, la hiperactividad o ambas?

Habiendo comprobado las ventajas de los recursos tecnológicos en el TDAH debemos preguntarnos si estos son igualmente válidos para todas las formas del trastorno. Recordemos que podrán existir personas que posean más problemas en la atención que con la hiperactividad, viceversa, o ambas.

En base a los resultados de las investigaciones citadas, se podría afirmar que el uso de las TIC, como respuesta e intervención psicoeducativa frente al alumnado TDAH, sirve para mejorar la atención y aumentar la motivación. Pero no se han encontrado estudios que testifiquen una mejoría clara en la hiperactividad. Sin embargo, un aumento de la motivación y la concentración

suele llevar a los sujetos a un estado de seguridad y, por tanto, la hiperactividad debería verse mermada.

4.3 Criterios que han de cumplir los recursos TIC

Está claro que, a pesar de la capacidad que tienen las TIC para el trabajo con este alumnado, debemos tener una serie de consideraciones previas en cuenta para lograr el mayor potencial de las mismas.

En esta línea González y Oliver (2002) proponen una serie de criterios que debe seguir un software para que pueda ser integrado en los procesos de aprendizaje de niños con TDAH.

De esta manera, los recursos informáticos deberán ser:

- Motivadores. Por ejemplo, programas y gráficos e ilustraciones atractivas.
- Lúdicos para evitar caer en la monotonía.
- Sin excesivas animaciones. El exceso dispersa la atención del niño.
- Reforzadores. Las personas con TDAH presentan baja autoestima y suelen abandonar las tareas a la más mínima muestra de fracaso, es por esto que se deben usar programas informáticos que resalten los logros y les quiten importancia a los errores.
- Con un grado de dificultad asequible a su aprendizaje, de manera que respondan a los niveles de competencia curricular de cada alumno.
- Que contengan actividades que favorezcan la tranquilidad, no deben incitar al movimiento incontrolado.

4.4 Algunas herramientas interesantes

Como ejemplo de herramientas relevantes podemos citar las siguientes:

- El programa informático MeMotiva. Se trata de una herramienta diseñada específicamente para niños con TDAH en colaboración con el instituto de Pedagogía y Educación Especial de Suecia. Este programa tiene como objetivo mejorar la memoria operativa, la atención y la concentración, imprescindible en el aprendizaje de la lectoescritura. Está destinado a niños de entre 5 y 11 años. Incluye ejercicios viso-espaciales y viso-auditivos con tres niveles de dificultad, ajustándose de modo automático a la capacidad de cada niño.
- Change Dyslexia Dytective for Samsung. Esta es una aplicación para Tablet que integra por primera vez en un test juegos lingüísticos y de atención con inteligencia artificial para la detección temprana de riesgo de dislexia (hemos de recordar que los alumnos con TDAH suelen presentar comorbilidades y dificultades específicas de aprendizaje)
- Leoncio y las vocales perdidas. Este recurso es un videojuego creado por investigadores de la Escuela Técnica Superior de Ingenierías Informática y de Telecomunicación de la Universidad de Granada, que imita un sistema de lectoescritura aplicado en las aulas, pero con un formato más interactivo.

(Recursos citados en De Marco, 2010)

Finalmente, también podríamos incluir videojuegos en la intervención educativa, sin embargo, el perfil de los mismos debería ser previamente revisado. Lo ideal sería utilizar juegos de trabajo cooperativo, social, de consecución de logros, con feedback, etc. Los géneros más adecuados de videojuegos que proponen Sánchez, Guerra e Ignacio (2011) son de aventuras, RPG (Role PlayingGame), MMo (Masive Multiplayer Online) y simuladores.

4 CONCLUSIONES

¿Cuál es el mejor tratamiento ante el TDAH? Tras contrastar toda la información, se obtienen una serie de conclusiones.

Por un lado, los tratamientos farmacológicos, a pesar de que han resultado ser eficaces para reducir los síntomas de este trastorno, no suelen conseguir una mejoría del manejo de habilidades sociales, por lo que se necesitan otros tratamientos.

Por otro lado, la utilización de las TIC en los casos de TDAH ha resultado ser beneficiosa por diversas razones. Primero, estos recursos permiten flexibilizar y adecuar la práctica educativa a los ritmos de trabajo. Segundo, mejoran las dificultades y compensan algunas necesidades educativas. También, al proporcionan estímulos que captan la atención, optimizan el rendimiento. Además, proporcionan beneficios en el aumento de su autoestima porque los sujetos pueden observar que son capaces de realizar las actividades correctamente. En suma, estos recursos suelen aumentar la motivación y pueden favorecer la colaboración, el autocontrol y el autoconcepto.

Por tanto, desde un punto de vista personal, la intervención ante sujetos que presentan Trastorno Por Déficit de Atención e Hiperactividad debe ser multimodal y multidimensional. Por ello, terminaremos diciendo que, al igual que los fármacos no deben ser nunca el tratamiento exclusivo para el TDAH, las TIC tampoco deberían serlo, porque los recursos por sí solos nunca son innovadores. Estos no son nada si detrás de ellos no hay un gran trabajo y una adecuada coordinación entre los diversos agentes que, en el caso que nos ocupa, son médicos, profesores, orientadores, compañeros, familia, y no solo estos.

5 Referencias

- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5a edición) DSM-V-TM*. Washington: American Psychiatric Publishing.
- Barkley, R. A. (2002). Psychosocial treatments for attention-deficit/hyperactivity disorders in children. *Journal of Clinical Psychiatry*, 63, 36-43.
- Boughton, B. (2009). Los videojuegos mejoran la concentración en los niños con trastornos de atención con hiperactividad. Lo nuevo en mi pediatra: <http://www.mipediatra.com/blog/labels/ESTILOS%20DE%20VIDA.htm>)
- Campos-Soto, M.N., López-Núñez, J.A., Marín, J. A. (2017). Funcionalidad de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje en niños diagnosticados con TDAH. En Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J. y Sánchez-Rivas, E. (Edit.). *Innovación docente y uso de las TIC en educación*. Málaga: UMA Editorial.
- De Marco, M. (2010). Programas informáticos para trastornos de lectoescritura, Dislexia y/o TDAH. En P.Arnaiz; M^a.D. Hurtado y F.J. Soto (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia:

Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/mmarco.pdf>

Ford, M., Poe, V., y Cox, J. (1993). Attending behaviors of TDAH children in math and Reading using various types of software. *Journal of Computing in Childhood Education*, 4(2), 183-196.

González Rus, G. y Oliver, R. (2002). La informática en el déficit de atención con hiperactividad. *Comunicación y Pedagogía*, 182, 56-67.

Molina, J., y Martínez-González, A. (2015). Eficacia de una intervención computerizada para mejorar la atención en un niño con TDAH. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 2(2), 157-162. http://www.revistapcna.com/sites/default/files/09-6_molina_tdah.pdf

Morán, I., Navarro, F., Robles, F. y Salesa, A. (2008). Validez del diagnóstico clínico de trastorno por déficit de atención con hiperactividad en las derivaciones de pediatría a la consulta de psiquiatría infantil. *Atención Primaria*, 40 (1), 29-33.

Moreno, J., Valderrama, V. (2015). Aprendizaje Basado en Juegos Digitales en Niños con TDAH: un Estudio de Caso en la Enseñanza de Estadística para Estudiantes de Cuarto Grado en Colombia. *Revistas Científicas em Ciências da Saúde*. 21(1):158-158. <http://bvssalud.org/>

Muntaner, J. J. (2005). Los retos educativos del Siglo XXI. *Comunicación y Pedagogía*, 204, 19-24.

Navarro, J., Ruiz, G., Alcalde, C., Marchena, E., y Aguilar, M. (2001). How to increase attention using a computer assisted teaching procedure. *International Conference on Education and Technology*. Tallahassee: Florida State University. http://www.ictc.org/T01_Library/T01_144.PDF

Raposo, M., Salgado, A. B. (2015). Estudio sobre la intervención con Software educativo en un caso de TDAH. *Revista de Educación Inclusiva*. 8 (2), 121-138.

Sánchez Saponi, M., Guerra Antequera J., Ignacio Revuelta F., (2012). *La relación de los videojuegos en el tratamiento del TDAH*. Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado, Extremadura.

Santurde del Arco, E. (2012). *La educación mediática como vía para la mejora del rendimiento académico y adquisición de la competencia digital en los alumnos con TDAH*. Documento electrónico, recuperado de educacionmediatica.es

VVAA. (2011). Los videojuegos como herramienta en la rehabilitación de pacientes. Blog digital on-line (11 de julio) documento on-line. <http://www.pixfans.com>

PROPUESTA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO A PARTIR DE LA CLASE INVERTIDA EN EL AULA DE INGLÉS

Elena Quintana Toledo¹. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Email: elena.quintana@ulpgc.es

Margarita Esther Sánchez Cuervo². Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Email: margaritaesther.sanchez@ulpgc.es

Abstract

El presente trabajo desarrolla una serie de propuestas de actividades de aprendizaje cooperativo a partir de varias sesiones de clase invertida o *flipped classroom* diseñadas para el aula de inglés de Educación Secundaria a lo largo de un trimestre. Se trabajará con grupos de estudiantes de 1º ESO que provienen de varios colegios con un nivel de inglés insuficiente para el nivel de exigencia que se requiere en el primer curso de esta etapa educativa. Con la metodología de grupos cooperativos, se espera que este alumnado mejore su ritmo de trabajo, así como su motivación y el interés por el inglés y otras asignaturas. De igual manera, con el uso de las nuevas tecnologías y del videotutorial se va a invertir la clase, es decir, el alumnado verá en su casa algunos videos con contenidos de la asignatura que luego pondrán en práctica en el aula con varias técnicas simples de trabajo cooperativo. Se trata de que alumnado mejore su nivel de conocimiento al tiempo que desarrolla sus habilidades sociales.

Palabras clave: clase invertida – videotutorial – aprendizaje cooperativo – educación secundaria – enseñanza del inglés como segunda lengua

This paper presents a proposal of different activities which follow the cooperative learning method after scheduling several flipped teaching sessions which have been designed for the English classroom during a term. The proposal has been planned for groups of 1º ESO students who come from some primary education schools and have an inadequate English level for their age and educational stage. It is expected that these students improve both their English skills and their motivation for other school subjects with some cooperative learning techniques. Likewise, the class will be inverted by means of new technologies and the videotutorial. Our students will watch some videos which contain essential contents at home and then will put them into practice in class with the help of cooperative learning strategies. Our aim is that students may acquire a better knowledge of English while they develop their social abilities.

Key words: flipped classroom – videotutorial – cooperative learning – secondary education – teaching English as a second language

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta que se presenta en estas páginas se ha diseñado para los grupos de 1º ESO del IES Antonio Godoy Sosa de Las Palmas de Gran Canaria. El alumnado de este Centro suele proceder de los colegios de la zona adscrita al Instituto con un bajo nivel de conocimiento en lengua inglesa. Los colegios en cuestión son el CEIP Valencia, el CEIP María Jesús Pérez y el CEIP Adán del Castillo, que es el único que emplea la metodología de trabajo cooperativo de

¹ Elena Quintana Toledo es doctora en Filología Inglesa por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Imparte inglés para fines específicos en la Facultad de Ciencias de la Educación como Profesora Asociada.

² Margarita Esther Sánchez Cuervo es doctora en Filología Inglesa por la Universidad de Granada. Imparte inglés en el IES Antonio Godoy Sosa e inglés para fines específicos en la Facultad de Ciencias de la Educación como Profesora Asociada.

manera esporádica. Al poco nivel del alumnado en inglés se suma la poca motivación hacia los estudios y la falta de hábitos de trabajo. Para aprovechar al máximo el tiempo de cada sesión, el seminario de inglés ha decidido invertir las clases para la transmisión de algunos contenidos como la gramática, el vocabulario y destrezas comunicativas productivas como el habla y la escritura. Al invertir la manera de impartir la clase, se dispone de más tiempo para ayudar al alumnado y atender a la diversidad de una manera más efectiva. Con esta metodología, se persigue que los estudiantes pierdan el miedo a hacer preguntas y plantear sus dudas. De igual forma, con el fin de aprovechar a continuación el tiempo de clase, se proponen varias técnicas cooperativas simples en función de los contenidos trabajados. Como resultado, ese tiempo se dedica a la colaboración y la opinión compartida.

La estructura del trabajo es la siguiente: el apartado 2 desarrolla el marco teórico que se centra en explicar lo que se entiende por clase invertida, algunas de sus ventajas y cómo se puede poner en práctica a través de recursos como el videotutorial. También muestra la metodología del trabajo cooperativo con que vamos a complementar la vuelta a la clase. Se exponen sus características y su estructura de grupos base formados por grupos heterogéneos de estudiantes que tienen un rol determinado dentro de su grupo.

El apartado 3 se centra en la metodología que se va a seguir. Se muestran los contenidos más importantes que se van a trabajar en 1º ESO en relación con el vocabulario, la gramática y el inglés práctico durante el primer trimestre, y se describen los pasos que se van a llevar a cabo para desarrollar la secuencia de actividades ligadas a cada tema. Posteriormente, en el último apartado se presentan una o varias técnicas cooperativas simples que pueden ser útiles para trabajar los contenidos que los estudiantes han visto previamente en su casa con un videotutorial creado por la docente para tal fin.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 La clase invertida

La clase invertida (inversa) o *flipped classroom* busca invertir el modelo de enseñanza tradicional. Se trata de un modelo pedagógico que transfiere el trabajo de algunos procesos de aprendizaje fuera del aula, por lo que el tiempo de clase puede utilizarse para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica junto con la experiencia de la docente. El tiempo de clase se centra entonces en promover la participación de los estudiantes en el aprendizaje activo con preguntas, debates, juegos y actividades aplicadas. Al invertir la clase, se pretende asegurar que el alumnado pueda recibir una educación personalizada adaptada a sus propias necesidades (Bergmann & Sams, 2014).

Con esta metodología, los estudiantes comparten la responsabilidad de su aprendizaje y se implican más en su estudio. A menudo el profesorado utiliza esta enseñanza por primera vez debido a su inhabilidad o exasperación a la hora de que sus estudiantes le sigan con una metodología tradicional.

Respecto a su puesta en práctica, muchas clases invertidas siguen la siguiente fórmula: los estudiantes ven un video o una presentación de PowerPoint antes de realizar una serie de actividades en clase. Con estas actividades se trata de confirmar que han visto los videos y que los han comprendido. Para asegurarse de que se visto el material en casa, se hace especial hincapié en las tareas que se realizan mientras lo ven, como tomar notas o la realización de cuestionarios. Si la clase invertida resulta eficaz, el profesorado puede dedicar más tiempo de clase para la práctica de la conversación y otras actividades interactivas.

Debe haber cierto equilibrio entre la metodología invertida y la más tradicional, puesto que no siempre todos los alumnos pueden aprender de manera independiente.

Algunas ventajas de la clase invertida son las siguientes:

1. Las tareas de casa tratarán de ser útiles para que el estudiante tenga más tiempo de ocio.
2. Se promueve la colaboración entre los estudiantes con distintos niveles de dominio.
3. Se consigue un entorno de aprendizaje más centrado en el alumno, con lo que se puede individualizar según su necesidad.
4. Se pueden adelantar contenidos de aprendizaje a través de videos ya creados o elaborando los nuestros.
5. Se dispone de más tiempo para atender a los estudiantes y sus distintas necesidades.
6. Se permite más flexibilidad para que el estudiante pueda seguir su propio ritmo, bien de manera individual bien de modo cooperativo.

En el aula de idiomas, además, se fomenta la participación del alumnado en la realización de proyectos. Se adquiere un amplio registro de vocabulario y de expresiones en inglés y se desarrolla una mayor fluidez en la expresión oral y escrita, así como una mayor comprensión lectora y auditiva. Se promueve también la autonomía del alumnado y su capacidad de resolución de problemas, a la vez que aumenta su capacidad de diversión y de relacionarse mediante el trabajo en equipo.

Se puede invertir una clase de manera sencilla mediante la creación de un videotutorial elaborado a través de aplicaciones gratuitas como *Educreations*, *Movenote*, *Explain Everything* o *Lensoo Create*. Esta última será la utilizada para desarrollar los videotutoriales que verá el alumnado de 1º ESO en su casa. *Lensoo Create* es una pizarra virtual mediante la cual podemos grabar nuestra voz, escribir sobre la pantalla y añadir videos. Se pueden realizar presentaciones de hasta 15 minutos en la versión gratuita y publicar su contenido en la nube del sitio web donde se puede visualizar, compartir o copiar en nuestra plataforma educativa virtual. También se puede descargar el video en formato mp4 a través de nuestro email.

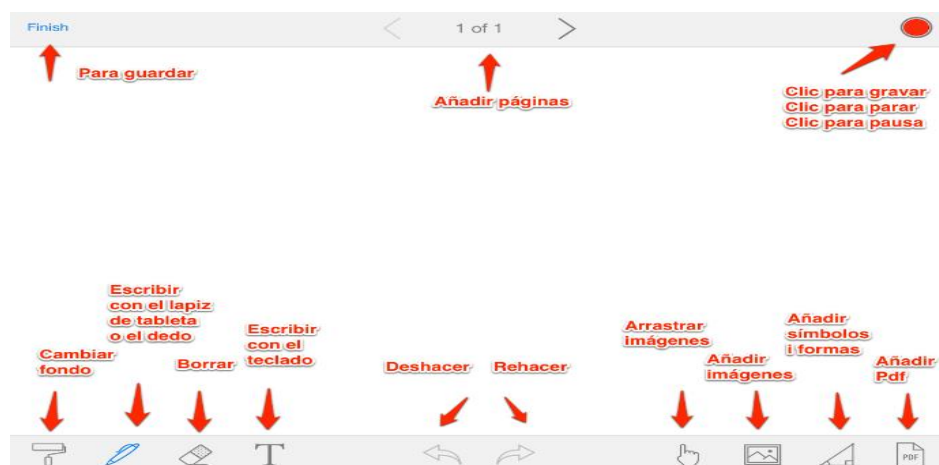


Figura 1. Interfaz y funciones de *Lensoo Create*

2.2 El aprendizaje cooperativo

Se trata de una forma de organización del aprendizaje que incluye a los estudiantes, las actividades, el aula y la evaluación para atender la diversidad existente en las aulas. En esta metodología se tienen en cuenta 4 factores:

1. Los valores que permite trabajar (el respeto y la heterogeneidad del grupo, la responsabilidad y la reflexión crítica).
2. Las normativas que lo promueven (la Unesco y la LOMCE)
3. El apoyo teórico que lo desarrolla incluyendo a estudiosos como Piaget, Rogers, Ausubel, y Vygotsky.
4. Las evidencias empíricas en que se basa según las investigaciones de Johnson y Johnson (2000), Spencer Kagan (1994), o Pere Pujolás (2008), entre otros.

Todo el alumnado se beneficia del trabajo cooperativo, puesto que favorece especialmente a aquellos que presentan altos niveles de ansiedad, y ayuda a mejorar su autoestima y confianza en sí mismos. Ayuda también a la relajación y a la posibilidad de recibir y ofrecer retroalimentación.

Es adecuado para los distintos niveles competenciales que se encuentran en el aula. Para ello se ofrecen dos tipos de medidas:

- a) Actividades con las que los estudiantes puedan ayudarse entre sí
- b) Una manera de organización del aula y de los grupos de forma que las diferencias dentro de un grupo no sean grandes y la ayuda pueda ser efectiva

2.2.1 Grupos base

Los equipos de base son permanentes y están formados por estudiantes de nivel, intereses, capacidades, motivación y rendimiento heterogéneos. El número de estudiantes varía entre 4 y 6, aunque suelen estar formados por 4 estudiantes (Pujolás, 2008).

Se trata de que cada grupo posea en lo posible las características del grupo clase. En lo que respecta a la capacidad y rendimiento, en cada grupo debería haber un alumno/a con un rendimiento-capacidad alto, dos alumnos/as de rendimiento-capacidad medio, y otro alumno/a de rendimiento-capacidad bajo.

Por lo general, el docente distribuye a los estudiantes teniendo en cuenta sus preferencias e incompatibilidades. Para ello, el docente realiza un test sociométrico.

En cada grupo base, cada estudiante tiene un rol determinado que debe rotar cada cierto tiempo. La asignación de roles tiene varias ventajas:

- Se reduce la posibilidad de que algunos compañeros tengan una actitud pasiva o demasiado dominante.
- Se logra que el grupo base utilice las técnicas de grupo y que aprenda las prácticas que se plantean.
- Se crea una interdependencia entre los miembros del grupo, y esta se consigue cuando cada compañero tiene un rol complementario.

- Cada cargo tiene un nombre, y puede variar en función de la edad o etapa educativa del equipo base.

Podemos encontrar los siguientes roles:

- Responsable o coordinador
- Ayudante del responsable o coordinador
- Portavoz
- Secretario
- Responsable del silencio y del material

Utilizando la estructura de trabajo cooperativo, se trabajará mediante pequeños grupos heterogéneos de cuatro o cinco estudiantes. Se espera de este alumnado que no solo aprenda lo que la docente pueda enseñarle, sino que también pueda contribuir a que aprendan sus compañeros. Se logra esta doble finalidad siempre y cuando los integrantes del grupo también lo hagan.

3. METODOLOGÍA

La presente propuesta se desarrollará en el IES Antonio Godoy Sosa, un centro público de Educación Secundaria y Bachillerato situado en Las Palmas de Gran Canaria. Está dirigida a los grupos de estudiantes de 1º ESO que muestran un conocimiento escaso de la lengua inglesa de acuerdo con el currículo LOMCE que se sigue tras cursar Educación Primaria en los colegios de la zona de adscripción. El Instituto está situado en Tamaraceite, un barrio capitalino de las afueras de la ciudad. El contexto socioeconómico de las familias es medio bajo y un porcentaje considerable del alumnado presenta carencias de carácter económico y/o afectivo. Por esta razón, consideramos que la dinámica del trabajo cooperativo puede favorecer la convivencia del grupo y paliar, en la medida de lo posible, los problemas de convivencia que suelen generarse en el primer ciclo de la Educación Secundaria.

De acuerdo con el momento del curso para el que se plantea nuestra propuesta, correspondiente al primer trimestre, se trabajarán primordialmente los siguientes contenidos del currículo de 1º curso:

Vocabulario:

- *Countries and nationalities, classroom objects, prepositions of place, days of the week, classroom objects*
- *Families, parts of the house, pets, dates, ordinal numbers*
- *Daily routines, free time activities, seasons*

Gramática:

- *Possessive adjectives, the Genitive Saxon, have got, demonstrative pronouns, imperatives*
- *Present simple of the verb to be: affirmative, negative and questions. There is/are, a, an, some, any*

- *Present simple: affirmative, negative and questions*

Inglés práctico:

- *Classroom language*
- *Asking for personal information*
- *Making arrangements*

Los videotutoriales se colgarán en la plataforma EVAGD, que es el entorno virtual de aprendizaje de gestión distribuida de Canarias. Los estudiantes verán los videos en su casa a petición de la docente y luego se reforzarán los contenidos que allí aparezcan con algunas actividades como las que se desarrollan en las tareas que se especifican a continuación.

4. SECUENCIA DE ACTIVIDADES CON TÉCNICAS COOPERATIVAS SIMPLES

En la dinámica de la sesión cooperativa llevaremos a cabo de manera sistemática los siguientes pasos:

1. Activación y repaso de los contenidos vistos en casa: las profesoras comprueban el grado de adquisición del contenido visualizado de manera individual. Este paso debería durar entre cinco y diez minutos.
2. Presentación de los contenidos: este paso es fundamental puesto que las docentes se encargan de presentar y comentar o precisar los conceptos que no han quedado claros durante el visionado en casa. Puesto que el alumnado ya ha podido averiguar, si no ahondar, en el contenido que se está aclarando en clase, este momento de la clase no debería abarcar demasiado tiempo. Este paso supone por tanto una de las grandes ventajas de la clase invertida, puesto que el ahorro de tiempo en la explicación permite que se pueda practicar de manera más exhaustiva y prolongada durante la clase.
3. Procesamiento de la nueva información: después de aclarar las dudas que hayan quedado tras ver el video y las explicaciones posteriores de la profesora, el siguiente paso sirve para poner en práctica lo estudiado a través de varias técnicas cooperativas simples que permitan reforzar lo que acaban de aprender.
4. Se realizan algunas actividades de cierre con el fin de comprobar que se han afianzado los contenidos trabajados.

Videotutorial 1. Contenido de vocabulario

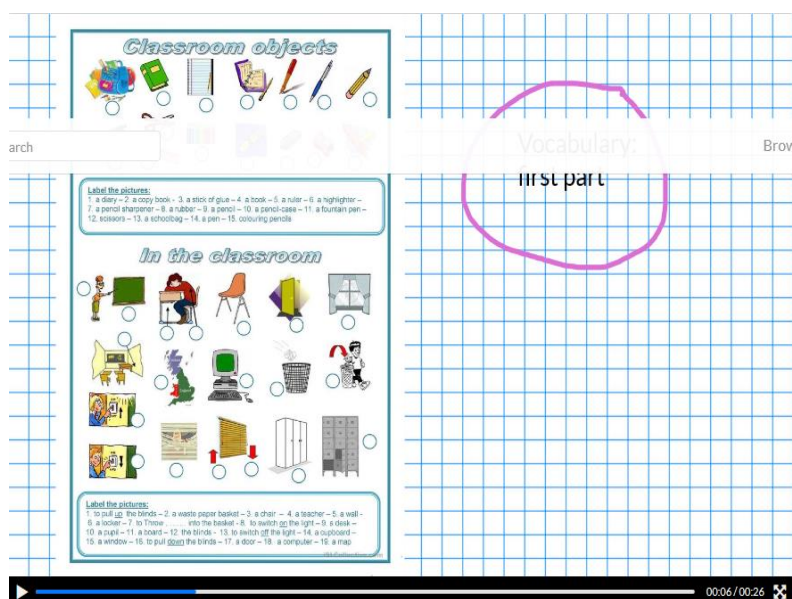


Figura 2. Captura de pantalla de *Lensoo Create* con vocabulario

Para trabajar actividades de vocabulario como la que aparece en esta sección del Videotutorial, donde los estudiantes tienen que nombrar los objetos de la clase con el nombre correspondiente, se propone la técnica cooperativa del número para su corrección en clase al día siguiente.

Esta técnica tiene como objetivo la resolución de problemas y el repaso de lo aprendido, aparte de llegar a acuerdo en las opiniones y fomentar la responsabilidad individual.

La docente propone la corrección del ejercicio de vocabulario. Los estudiantes la corrigen en su equipo base y se aseguran de que sus compañeros la realizan correctamente.

A cada estudiante se le da un número. Cuando se termina el tiempo que estaba dedicado a la tarea, la profesora saca un número al azar de una bolsa.

El estudiante que tiene el número que le ha tocado explica al resto de sus compañeros la tarea que ha realizado. Si es correcta su equipo recibe una recompensa.

Aplicaciones y consejos:

Resulta útil a la hora de descubrir errores cognitivos y para comprobar hasta qué punto han adquirido los contenidos que se han trabajado.

Se promueve la participación de todos los miembros del grupo por igual, al tiempo que asumen su responsabilidad individual.

Se fomenta la doble finalidad que se persigue con la metodología del aprendizaje cooperativo, porque el estudiante es responsable de su aprendizaje y del de sus compañeros del grupo base.

Videotutorial 2. Contenido de gramática

arch Brow

SIMPLE PRESENT TENSE (Presents Simple)

| MODO AFIRMATIVO | | MODO INTERROGATIVO | | MODO NEGATIVO | |
|-----------------|------------------|--------------------|--------------------|--------------------------|---------------------|
| I play | Yo juego | Do I play? | ¿Juego yo? | I do not play | Yo no juego |
| You play | Tú juegas | Do you play? | ¿Juegas tú? | You do not play | Tú no juegas |
| He plays | Él juega | Does he play? | ¿Juega él? | He does not play | Él no juega |
| She plays | Ella juega | Does she play? | ¿Juega ella? | She does not play | Ella no juega |
| It plays | Él/Ella juega | Does it play? | ¿Juega él / ella? | It does not play | Él / Ella no juega |
| We play | Nosotros jugamos | Do we play? | ¿Jugamos nosotros? | We do not play | Nosotros no jugamos |
| You play | Ustedes juegan | Do you play? | ¿Juegan ustedes? | You do not play | Ustedes no juegan |
| They play | Ellos juegan | Do they play? | ¿Juegan ellos? | They do not play | Ellos no juegan |

Grammar:
present
simple

00:13 / 00:26

Figura 3. Captura de pantalla de *Lensoo Create* con gramática

Para trabajar actividades de gramática como las del estudio del presente simple que se muestra en la imagen de arriba, se proponen varias técnicas cooperativas como las dos siguientes:

Lápices al centro: Esta técnica tiene como objetivo la resolución de problemas, el repaso de lo aprendido, el debate en clase, y sirve también para compartir y llegar a acuerdos en las opiniones.

La docente da a cada equipo una hoja con tantas preguntas o ejercicios sobre el tema que trabajan en la clase como miembros tiene el equipo de base. Cada estudiante debe hacerse cargo de una pregunta o ejercicio relacionado con este tiempo verbal. Tiene los siguientes pasos:

- Debe leerlo en voz alta y debe ser el primero que opina sobre cómo responder la pregunta o hacer el ejercicio.
- A continuación pregunta la opinión de todos sus compañeros o compañeras de equipo, siguiendo un orden determinado (por ejemplo, la dirección de las agujas del reloj), asegurándose de que todos sus compañeros aportan información y expresan su opinión.
- A partir de las distintas opiniones, discuten y entre todos deciden la respuesta adecuada. Finalmente, comprueba que todos entienden la respuesta o el ejercicio tal como lo han decidido entre todos y sabrán anotarla en su cuaderno.
- Se determina el orden de los ejercicios. Cuando un estudiante lee en voz alta su pregunta o ejercicio, y mientras cada uno expresa su opinión y entre todos hablan de cómo se hace y deciden cuál es la respuesta correcta, los lápices o los bolígrafos de todos se colocan en el centro de la mesa para indicar que en aquellos momentos solo se puede hablar y escuchar y no se puede escribir. Cuando todos tienen claro lo que hay que hacer o responder en aquel ejercicio, cada uno coge su lápiz y escribe o hace en su cuaderno el ejercicio en cuestión. En este momento, no se puede hablar, solo escribir.
- A continuación, se vuelven a poner los lápices en el centro de la mesa, y se procede del mismo modo con otra pregunta o cuestión, esta vez dirigida por otro alumno.

La técnica 1, 2, 4: tiene como objetivo la activación de conocimientos previos, va a servirnos para repasar o para saber hasta qué punto han entendido contenidos trabajados anteriormente. También es útil para resolver problemas y compartir opiniones. Para realizar esta técnica cooperativa vamos a seguir los siguientes pasos:

1. Planteamos una o dos preguntas sobre el tema a los alumnos.
2. Repartimos un folio en blanco que dividiremos en tres columnas iguales.
3. Cronometramos el tiempo y durante los primeros cuatro minutos, cada alumno en solitario debe responder a las preguntas en la primera columna del folio.
4. Pasado este tiempo los alumnos se colocarán en parejas y pondrán en común sus respuestas. Para esto dispondrán de otros cuatro minutos. Lo harán en la segunda columna del folio.
5. Finalmente, en grupos de 4 y en 4 minutos volverán a ponerlo en común, escribiéndolo en la tercera columna.

Videotutorial 3. Contenido de inglés práctico

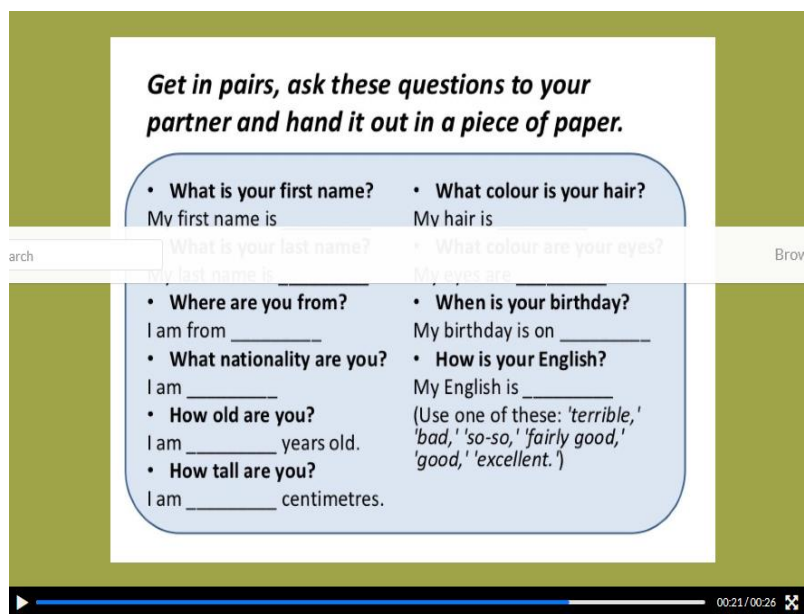


Figura 4. Captura de pantalla de *Lensoo Create* con estructuras de información personal

En esta ocasión, los estudiantes van a tratar de expresarse por escrito y oralmente mediante la técnica cooperativa del folio giratorio.

Esta técnica tiene como objetivo la activación de conocimientos previos, así como la generación de nuevas ideas a partir de otras y la evaluación de la comprensión de contenidos.

Se encomienda en este caso la elaboración de un diálogo sobre información personal del grupo. Un miembro del grupo empieza a escribir su parte o su aportación en un folio "giratorio". Mientras tanto, los demás se fijan en cómo lo hace el compañero, pueden ayudarlo, corregirlo, animarlo.

A continuación lo pasa al compañero de al lado siguiendo la dirección de las agujas del reloj para que escriba su parte de la tarea en el folio. Se repite el procedimiento uno a uno hasta que todos los miembros del equipo han participado en el desarrollo de la tarea.

Cada alumno puede escribir su parte con un color diferente, el nombre en la parte de arriba del trabajo estará escrito en el mismo color. De esta manera podremos ver con facilidad la aportación de cada uno.

Otra técnica idónea para esta sección del temario es la de la escritura por parejas, que tiene como objetivo activar conocimientos previos, valorar distintas soluciones para un mismo problema, compartir información y opiniones, atender y respetar las opiniones del compañero, y evaluar los aprendizajes.

Los pasos para realizar esta técnica son los siguientes:

- La docente propone un problema y da a los alumnos/as tiempo para pensar sus respuestas.
- El alumno/a A de la pareja escribe su respuesta en una hoja, mientras B presta atención a lo que A escribe. Cuando acaba, pasa la hoja y el bolígrafo a B.
- El alumno/a B escribe su respuesta en la misma hoja, añadiendo otra respuesta o complementando la que su compañero/a ha dado.
- Los/las dos siguen contestando, por escrito y por turnos, hasta que no tengan más aportaciones que dar o hasta que su profesor diga que se ha acabado el tiempo.

Se trata de una estructura muy adecuada para que los alumnos/as expresen ideas sencillas u opiniones rápidas. Se pueden recoger muchas ideas o propuestas de solución por parte de los estudiantes.

Se pueden utilizar tarjetas de preguntas en las que aparezcan las respuestas. Esta tarjeta sólo la podrá ver el que hace la pregunta.

Es muy aconsejable observar las respuestas que da cada pareja y asegurarse de que entienden la importancia de escuchar y valorar la aportación de ambos.

La resolución de la tarea por parte de las parejas puede ir acompañada de una recompensa del grupo y del profesor/a: un elogio, un aplauso de todos, etc.

5. CONCLUSIONES

Este trabajo ha desarrollado una propuesta de aprendizaje consistente en invertir la clase tradicional y luego aprovechar el tiempo de la sesión resolviendo dudas y poniendo en práctica diversas técnicas simples de trabajo cooperativo para trabajar mejor los contenidos. Se ha planteado esta propuesta para los grupos de 1º ESO que llegan el próximo curso 2018-2019 al IES Antonio Godoy Sosa. Dichos grupos llegan a este Centro sin el nivel de inglés adecuado y sin unas pautas de trabajo que favorezcan el aprendizaje cooperativo. Se ha demostrado que tanto la clase invertida como las estructuras de trabajo cooperativo mejoran el rendimiento académico y los niveles de autoestima del alumnado. Con el fin de aunar una estrategia metodológica, se ha acordado comenzar a trabajar desde la Educación Primaria para el próximo curso con la estructura de trabajo cooperativo en los tres colegios de adscripción. Confiamos en que los grupos que vayan llegando a 1º ESO durante los próximos años se desempeñen mejor en inglés y puedan trabajar en clase de manera cooperativa con fluidez.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bergmann, J., Sams, A., (2014). "Dale la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar". Editorial SM, Madrid.

Johnson, D. W., Johnson, R. J. (2000): "El aprendizaje cooperativo en el aula". Paidós Ediciones, Barcelona.

Kagan, S. (1994): "Cooperative Learning". San Clemente: Resources for teachers, San Clemente.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE, nº 3, 03/06/2015.

Pujolàs Maset, P. (2008): "9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo". Editorial Graó, Barcelona.

Proyecto EVAGD. Disponible en: <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/evagd/base/>. Consultado el 5-3-2018 a las 21:30

7 beneficios del *Flipped Classroom*. Disponible en: <http://www.theflippedclassroom.es/7-beneficios-del-flipped-classroom/>. Consultado el 25-2-2018 a las 18:30

En la nube TIC. Un blog de docentes para todos. Disponible en: http://www.enlanubetic.com.es/2014/12/lensoo-create-ideal-para-la-flipped.html#.WqF_sufljIU. Consultado el 15-1-2018 a las 17:30

The flipped classroom. Experiencias y recursos para dar "la vuelta" a la clase. Disponible en: <https://www.theflippedclassroom.es/>. Consultado el 25-2-2018 a las 18:00

EL FINANCIAMIENTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI

Dr. C. Ernesché Rodríguez Asien

Profesor – Investigador

Introducción

Un aspecto importante que hay que tener en cuenta para hablar de educación superior relacionado con el desarrollo de las naciones, es que el desarrollo hay que verlo de forma integral, no se puede valorar solamente desde el aspecto económico, sino desde el punto de vista social, cultural, medioambiental, etc.

Las estadísticas generales de educación en todos los niveles que presenta la UNESCO que van desde la educación primaria hasta la universitaria, son bastante preocupantes, sobre todo las de los países subdesarrollados. Por mucho que se escribe y se plantea por algunos organismos internacionales la necesidad de una vida digna y culta para todos los seres humanos de la tierra, todavía no se logra llegar ni remotamente a lo que se aspira a alcanzar.

El segundo objetivo del milenio que es lograr una educación universal, no se cumplirá mientras los Estados nacionales no hagan nada con respecto a incrementar el Índice de Desarrollo Humano (IDH).

Precisamente el objetivo de este trabajo es hacer un análisis de cómo se está comportando la educación superior en el mundo y su implicación en el desarrollo de los países. Hay que tener claro que no se puede hablar de educación superior sin haber tenido en cuenta una buena base de educación primaria, secundaria y preuniversitaria.

Es necesario ajustar un programa nuevo de educación, que empiece en la escuela de primeras letras y acabe en una universidad brillante, útil, de acuerdo con los tiempos, estado y aspiraciones de los países en que enseña"

José Martí

Existen tres tipos de educación: la formal, la no formal y la informal. La Educación Formal es el aprendizaje ofrecido normalmente en ámbitos de las escuelas, institutos, universidades, módulos, o sea un centro de educación o formación, con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación. Es intencional desde la perspectiva del alumno. Los conocimientos y las calificaciones laborales son adquiridos en general por medio de esta educación.

La **educación formal** se divide en:

- Educación infantil
- Educación primaria
- Educación secundaria
- Educación superior

La Educación Informal es el aprendizaje que se recibe fundamentalmente en los ámbitos sociales, pues es la educación que se adquiere progresivamente a lo largo de toda la vida. Se obtiene en las actividades relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado (en objetivos didácticos, duración ni soporte) y normalmente no conduce a una certificación. El aprendizaje informal puede ser intencional pero, en la mayoría de los casos, no lo es (es fortuito o aleatorio). Cierta número de aptitudes, tanto personales como sociales, se adquieren por medio de esta educación.

Mientras que la Educación No Formal no es ofrecido por un centro de educación o formación y normalmente no conduce a una certificación. Se refiere a los cursos, academias, e instituciones, que no se rigen por un particular currículo de estudios. No obstante, tiene carácter estructurado (en objetivos didácticos, duración o soporte). Este aprendizaje es intencional

desde la perspectiva del alumno. Posibilita la adquisición de una aptitud para vivir y de actitudes basadas en un sistema íntegro de valores.

La Educación Pública forma parte del sistema educativo de cada país. Por lo general, comprende la planificación, supervisión y ejecución directa de la educación escolarizada en diversos niveles académicos, considerándolos obligatorios de acuerdo a la norma jurídica existente. La educación primaria es la más utilizada en esta categoría. Regularmente la educación pública queda a cargo del gobierno, que proporciona la planta física, docente y materiales didácticos, para la realización de los estudios. Por ello existen entidades de la administración pública encargadas de este tema. El objetivo de la educación pública es la accesibilidad de toda la población a la educación, y generar niveles de instrucción deseables. Este modelo ofrece la ventaja al dar cumplimiento al derecho de todo hombre a la educación en cada país.

Mientras que la Educación Privada es la impartida por personas o entidades privadas. No depende de un órgano del poder público, aún si recibe ayuda económica de este. Funciona bajo la autoridad de un organismo o entidad no gubernamental. Atiende las necesidades de los sectores de mayores ingresos. En algunos países, la Educación Superior muestra la tendencia contraria, pues muchas universidades privadas ofrecen servicios más económicos, pero no garantizan calidad. Algunas desventajas que suele mostrar este modelo es el hecho de querer obtener mayores ingresos a bajos costos, lo que puede traer como consecuencia un mal servicio (a nivel docente y hasta equipos de trabajo), sin mencionar que no todas las matrículas siempre son accesibles a gran parte de la población.

La educación constituye un factor clave en el desarrollo económico de los países, pues contribuye al incremento de la productividad del trabajo y por lo tanto al crecimiento económico, la enseñanza primaria es la base del conocimiento posterior del individuo en su etapa adulta, de ahí la importancia de la primera etapa de vida.

Invertir en la infraestructura científica y en los recursos humanos son los dos pasos primarios para obtener los resultados óptimos en la sociedad. La falta de

atención a este último aspecto se manifiesta en los países en desarrollo, donde se destinan recursos públicos escasos en la inversión para la preparación profesional.

Un ejemplo de lo anterior es lo que ocurre con las universidades públicas en América Latina, las cuales pocas de estas instituciones son de alto nivel internacional.

La financiación de la educación es un sacrificio social que se tiene que hacer del modo más racional posible y a medida de las necesidades. Para que haya enseñanza se necesita dinero, que se obtiene del trabajo, por lo que no cuesta igual a todas las familias. Esto da lugar a la desigualdad de oportunidades educativas.

Los gastos en educación dependen de:

- a) La tasa de crecimiento económico.
- b) El % de renta y recursos destinados a educación.
- c) Los costos de la educación por alumno.
- d) En los países subdesarrollados, dependen además del volumen de asistencia educacional recibida de fuentes externas.
- e) La prioridad dada a la educación tanto por la población como por los dirigentes del país.

La rentabilidad de la educación es un sistema productivo, que produce grados académicos y capacita a la población, además de otros servicios. El factor trabajo está compuesto por 4 grupos: profesores, estudiantes, administradores e investigadores.

Así en el sector de la educación hay una oferta y una demanda. **En la oferta hay que distinguir:**

- Oferta global (nº de grados que puede producir un sistema según el nº de plazas),
- Oferta real (nº de grados que podría dar en un año concreto, según el nº de plazas ocupadas)
- Oferta efectiva (nº de grados que realmente se producen, según el nº de alumnos que han aprobado).

En la demanda hay:

- Demanda global (necesidades y deseos de la población con respecto a la educación),
- Demanda real (nº de individuos escolarizados),
- Demanda efectiva (nº de alumnos que obtienen grados).

Existen diferencias entre el sector de la educación y otros sectores públicos, pues hay que tener en cuenta que los recursos de la educación son adquiridos en el mercado y son financiados públicamente. En el caso de la enseñanza privada se vende en el mercado según la ley de la oferta y la demanda. Pero la enseñanza pública es un servicio público y no está sometido a la ley de la oferta y la demanda. Su ciclo de producción es más largo, consumiendo parte de su propia producción. La enseñanza pública no se explota como maximizadora de beneficio.

En la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, celebrada el 9 de octubre de 1998, se plantearon varios aspectos muy importantes, destacándose las misiones y funciones de la educación superior, que contiene varios artículos.

El artículo 14 titulado: **La financiación de la educación superior como servicio público**, enuncia que la financiación de la educación superior requiere recursos públicos y privados. El Estado conserva una función esencial en esa financiación. También plantea que el apoyo público a la educación superior y a la investigación sigue siendo fundamental para asegurar que las misiones educativas y sociales se llevan a cabo de manera equilibrada.

En el **inciso b** de ese artículo expresa que la sociedad en su conjunto debería apoyar la educación en todos los niveles, incluida la enseñanza superior dado el papel que esta desempeña en el fomento de un desarrollo económico, social y cultural sostenible. La movilización con este fin depende de la sensibilización y la participación del público, de los sectores públicos y privado de la economía, de los parlamentos, de los medios de comunicación, de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, de los estudiantes y de los establecimientos, de las familias y de todos los agentes sociales que intervienen en la enseñanza superior.

Como es lógico en los países subdesarrollados existen más problemas que en los países desarrollados para la financiación de la educación. A continuación se exponen algunos problemas fundamentales en la financiación de la Educación Superior en los países subdesarrollados y en los desarrollados:

Subdesarrollados:

- Uno de los factores fundamentales en la financiación es la situación económica de los países
- Ausencia de políticas estatales a mediano plazo de financiación de la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología.
- La inversión pública en educación se centra prioritariamente en la educación primaria y secundaria.
- La Educación Superior no es una prioridad en la mayoría de los gobiernos dada la necesidad de invertir recursos públicos en ámbitos sociales prioritarios o más rentables a corto plazo.
- La sociedad atribuye poca importancia a la Educación Superior o la percibe como una cuestión de élites.
- La situación económica de pobreza limita la capacidad de recaudación del Estado y un bajo poder adquisitivo de la población que dificulta la contribución directa de las familias en la financiación de la Educación Superior.
- Falta de eficacia y eficiencia en la gestión de los recursos públicos destinados, inexistencia de modelos de asignación de recursos, falta de transparencia y control.
- Crecimiento incontrolado de la iniciativa privada en la Educación Superior, mayoritariamente de baja calidad y a costos reales de matrícula que dificulta el acceso.
- El Banco Mundial no otorga suficiente prioridad a la Educación Superior como un recurso para el desarrollo. (Consideración impuesta a los gobiernos de las regiones en desarrollo, como parte de los Programas de Estabilización y Ajuste Estructural).

- El Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional no apoyan suficientemente el desarrollo de la ciencia y la formación de profesionales en países pobres que puedan quedarse en sus países de origen y contribuir a su crecimiento.

Desarrollados:

- Existencia de otras prioridades políticas, pues existe poco compromiso de las autoridades con la educación y la investigación.
- Inadecuación de las respuestas de los sistemas públicos a las necesidades sociales.
- Escaso control y rendición de cuentas de los sistemas públicos de la sociedad.
- Autonomía limitada de las universidades públicas, que dificulta la capacidad de autofinanciación y de los recursos de las universidades, que se traduce en excesos de control por parte de las autoridades.
- Reticencia social a la incorporación de fuentes privadas para la financiación de la Educación Superior pública.
- Los recursos públicos no pueden asumir mayor inversión sin sistemas impositivos crecientes.¹

Hasta la fecha y en sentido general en el mundo se ha hecho poco por la financiación de la Educación Superior, pues muchos gobiernos no han tomado la suficiente conciencia de la importancia que esto reviste. En la actualidad la educación está más en peligro que nunca, pues el impacto de la crisis financiera internacional se ha hecho sentir muy fuerte en este terreno. Sobre todo los países más pobres del mundo han sufrido en su sistema de educación un deterioro grave en este sentido.

Hay que tener también en cuenta las repercusiones de la desaceleración del crecimiento económico en la financiación de la educación de los países en desarrollo más pobres. Los sistemas educativos de muchos países más pobres

¹ Cristina Escrigas Páez *¿Es sostenible la financiación de la Educación Superior?*

del mundo están sufriendo ahora las consecuencias de una crisis surgida en los sistemas financieros de los países desarrollados, produciéndose un retroceso, debido al aumento de la pobreza, la desaceleración económica y la presión que esto ejerce sobre los presupuestos gubernamentales.

A pesar de que los gobiernos de todo el mundo reiteran constantemente su compromiso a favor de la igualdad de oportunidades de educación, no se lleva a cabo en la realidad. Las convenciones internacionales sobre derechos humanos les obligan a actuar de conformidad con ese compromiso.

Según el informe de seguimiento “Educación para Todos” en el mundo, plantea que tener la posibilidad de recibir una educación útil es un derecho fundamental de todo ser humano, y la oferta de esa posibilidad es una condición imprescindible para hacer progresar la justicia social. Las personas a las que se deja al margen de la educación afrontan la perspectiva de ver mermadas sus posibilidades de desenvolverse en la vida en otros muchos ámbitos, por ejemplo en los del empleo, la salud y la participación en los procesos políticos que les interesan. Además, la limitación de oportunidades en la educación es uno de los factores más poderosos de transmisión de la pobreza de generación en generación.

Se ha creado un nuevo instrumento en el 2010 que proporciona una idea de la marginación dentro de los países y de la composición social de los grupos marginados, a este instrumento se le denomina: **Penuria de Educación y la Marginación en la Educación (PEME)**. A pesar de los esfuerzos realizados en el último decenio se sigue manteniendo a un nivel extraordinariamente elevado a lo que se le ha llamado la **penuria absoluta de educación**. Por ello se plantea que a cualquier escala global, el hecho de haber cursado menos de cuatro años de estudios –el tiempo mínimo para adquirir el conocimiento básico de la lectura, la escritura y el cálculo elemental– constituye un signo de extrema desventaja. El conjunto de datos PEME define esa duración de estudios como indicador de referencia de la “penuria de educación” y la duración de estudios inferior a dos años como indicador de la “penuria extrema de educación”.

Las conclusiones de un examen de la situación de sesenta y tres países en desarrollo muestran lo siguiente:

Penuria de educación. En veintidós países el 30%, o más, de los jóvenes de diecisiete a veintidós años han cursado menos de cuatro años de estudios. Este porcentaje se eleva al 50%, o más, en once países del África Subsahariana.

Penuria extrema de educación. En veintiséis países el 20%, o más, de los jóvenes de diecisiete a veintidós años han estado escolarizados menos de dos años, y en algunos países como Burkina Faso y Somalia esa proporción se cifra en un 50%, o más.

El conjunto de datos PEME ayuda a identificar no sólo la extrema penuria de educación, sino también algunas de las características esenciales de aquellos a los que se margina. Sobre la base de encuestas, este conjunto de datos sirve para identificar al quintil de la población de un país que ha cursado menos años de estudios en la escuela.

Los resultados ponen de manifiesto la gran influencia que tienen las circunstancias sociales en las oportunidades para la vida, circunstancias sobre las cuales los niños no tienen poder alguno. También atraen la atención sobre la existencia de niveles de desigualdad inaceptables.

La desigualdad en el grado de riqueza significa que, cuando se nace en una familia pobre, se duplica la probabilidad de formar parte del 20% de los más desfavorecidos en educación en toda una serie de países, que van desde la India hasta Filipinas, pasando por Vietnam. Las diferencias entre regiones significan, por ejemplo, que el hecho de vivir en las zonas rurales del Alto Egipto, del Camerún septentrional o de la Turquía occidental incrementa considerablemente las posibilidades de formar parte del 20% de los más desfavorecidos en educación.

El sexo, la pobreza, el idioma y la cultura suelen conjugarse a menudo para incrementar radicalmente el riesgo de quedarse muy rezagado. En Turquía, el 43% de las niñas de idioma kurdo pertenecientes a las familias más pobres cursan menos de dos años de estudios, mientras que el promedio nacional de las personas que sólo han estado escolarizadas ese tiempo se cifra en un 6%. En Nigeria, el 97% de las niñas pobres de idioma hausa cursan menos de dos años de estudios.

En el conjunto de la Unión Europea, el 15% de los jóvenes de 18 a 24 años dejan las aulas tras haber cursado solamente la enseñanza secundaria. En España, ese porcentaje se eleva a un 30%. El nivel de ingresos de las familias guarda una relación importante con el aprovechamiento escolar. En Inglaterra (Reino Unido), los alumnos dispensados del pago del almuerzo escolar –un indicador importante de indigencia social– obtienen en las pruebas de matemáticas, por término medio, puntuaciones inferiores en un 29% al promedio nacional.

Consideraciones finales

Algo que es directamente proporcional a la salida de la pobreza, es el apoyo a los progresos de la educación, pero si los gobiernos no apoyan con sus presupuestos el desarrollo de la educación de sus países, difícilmente podrán alcanzar el suficiente crecimiento económico y desarrollo, ya que la preparación técnica y profesional tiene su base en lo que el Estado haya sido capaz de invertir en recursos humanos para que de esta forma se revierta en la economía y sociedad de cada país.

Se plantea por algunos informes de la ONU que la comunidad internacional no ha respondido con eficacia a los problemas que presentan los países más pobres en cuanto a la Educación Superior. Los gobiernos de los países ricos y las cumbres sucesivas del G-20 y el G-8 han desplazado inmensos recursos financieros para estabilizar sus sistemas bancarios, pero sólo han prestado una ayuda muy modesta a las poblaciones más vulnerables del mundo. También la elaboración de informes ha exagerado los montos de la ayuda internacional destinada a los países de ingresos bajos.

Los países ricos han carecido verdaderamente de una voluntad política para poner en práctica una colaboración que cambie la situación del mundo.

Los presupuestos nacionales tienen que desempeñar un papel fundamental en el intento de evitar que las crisis financieras degeneren en una crisis de desarrollo humano de larga duración. Como los países subdesarrollados son los más necesitados de asistencia al desarrollo, se requiere urgentemente una ayuda para poder afrontar la crisis y mantener sus planes de gasto en la Educación Superior.

Hay que asegurar un mayor acceso a la Educación Superior con equidad, garantizando de esta forma una mejor respuesta a las necesidades sociales. La Educación Superior ha de tener de forma mayoritaria los fondos públicos como principal fuente de financiación.

Bibliografía Consultada

- Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. UNESCO 2009
- Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. UNESCO 2010.
- CEPAL, Naciones Unidas: *"La Educación Superior y el Desarrollo Económico en América Latina"*. Juan Carlos Moreno y Pablo Ruiz-Nápoles. Publicación de las Naciones Unidas, ISSN versión electrónica 1684-0364. Año 2009
- Educación y Desarrollo Económico: El papel de la Cooperación Internacional en el desarrollo del Tercer Mundo. Neira, Isabel, Facultad de Económicas, Universidad de Santiago de Compostela. (En España), Año 2000.
- ¿Es sostenible la financiación de la Educación Superior? Cristina Escrigas Páez. Global University Network for Innovation, Año 2009.
- Economía, Sociedad y Educación: Marcelo Fabián Vitarelli, Ediciones Grupo EUMED.NET Málaga-España, Año 2010
- UNESCO (2004) "La conclusión universal de la educación primaria en América Latina: ¿Estamos realmente tan cerca?, Informe Regional sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio vinculados a la Educación.

- UNESCO (2005) “Links between the Global Initiatives in Education”

Anexo

| | TASA DE ALFABETIZACIÓN DE LOS JÓVENES (personas de 15 a 24 años) (%) | | | | | | | | | NÚMERO DE JÓVENES ANALFABETOS (personas de 15 a 24 años) | | | | | | País o territorio |
|---------------------------|---|------|------|------------------------|------|------|----------------------|-----|-----|---|-----|------------------------|-----|----------------------|-----|----------------------------------|
| | 1985-1994 ¹ | | | 2000-2007 ¹ | | | Proyecciones 2015 | | | 1985-1994 ¹ | | 2000-2007 ¹ | | Proyecciones 2015 | | |
| | Total | H | M | Total | H | M | Total | H | M | Total (en miles) | % M | Total (en miles) | % M | Total (en miles) | % M | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ... | ... | ... | 66 | 70 | 62 | 71 | 73 | 70 | ... | ... | 207 | 54 | 211 | 52 | Mauritania |
| | ... | ... | ... | 98 | 99 | 98 | 99 | 100 | 99 | ... | ... | 9 | 63 | 3 | 63 | Omán |
| | 90* | 89* | 91* | 99* | 99* | 99* | 100 | 100 | 100 | 6 | 31* | 1 | 43* | 0,4 | 11 | Qatar |
| | ... | ... | ... | 94 | 95 | 92 | 96 | 97 | 95 | ... | ... | 282 | 63 | 163 | 60 | República Árabe Siria |
| | ... | ... | ... | 77* | 85* | 71* | ... | ... | ... | ... | ... | 1 454 | 64* | ... | ... | Sudán ² |
| | ... | ... | ... | 99* | 99* | 99* | 99 | 99 | 99 | ... | ... | 8 | 55* | 8 | 54 | Territorios Autónomos Palestinos |
| | ... | ... | ... | 96 | 97 | 94 | 98 | 98 | 97 | ... | ... | 91 | 64 | 39 | 57 | Túnez |
| | 60* | 83* | 35* | 80 | 93 | 67 | 90 | 97 | 83 | 1 122 | 78* | 959 | 83 | 587 | 87 | Yemen |
| Europa Central y Oriental | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | ... | ... | ... | 99 | 99 | 99 | 99 | 99 | 99 | ... | ... | 4 | 44 | 4 | 41 | Albania |
| | 100* | 100* | 100* | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 3 | 43* | 3 | 37 | 3 | 33 | Belarrús |
| | ... | ... | ... | 100* | 100* | 100* | ... | ... | ... | ... | ... | 1 | 37* | ... | ... | Bosnia y Herzegovina |
| | ... | ... | ... | 97 | 98 | 97 | 96 | 96 | 96 | ... | ... | 25 | 49 | 28 | 46 | Bulgaria |
| | 100* | 100* | 100* | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 2 | 53* | 2 | 47 | 2 | 44 | Croacia |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Eslovaquia |
| | 100* | 100* | 100* | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 0,7 | 44* | 0,4 | 36 | 0,3 | 30 | Eslovenia |
| | 100* | 100* | 100* | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 0,3 | 35* | 0,4 | 37 | 0,3 | 36 | Estonia |
| | 100* | 100* | 100* | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 56 | 44* | 71 | 40 | 53 | 36 | Federación de Rusia |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Hungría |
| | 99* | 99* | 99* | 99 | 99 | 99 | 99 | 99 | 98 | 4 | 62* | 4 | 56 | 4 | 52 | la ex R. Y. de Macedonia |
| | 100* | 100* | 100* | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 0,8 | 40* | 1,0 | 41 | 0,8 | 42 | Letonia |
| | 100* | 100* | 100* | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 2 | 44* | 1 | 47 | 0,8 | 50 | Lituania |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Montenegro |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Polonia |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | República Checa |
| | 100* | 100* | 100* | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 2 | 48* | 2 | 48 | 2 | 49 | República de Moldova |
| | 99* | 99* | 99* | 97 | 97 | 98 | 96 | 96 | 97 | 35 | 53* | 81 | 46 | 86 | 42 | Rumania |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Serbia |
| | 93* | 97* | 88* | 96* | 99* | 94* | 97 | 99 | 96 | 867 | 76* | 480 | 80* | 356 | 77 | Turquía |
| | ... | ... | ... | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | ... | ... | 15 | 41 | 12 | 39 | Ucrania |
| | Media ponderada | | | | | | | | | Suma | % M | Suma | % M | Suma | % M | |
| | 84 | 88 | 79 | 89 | 91 | 87 | 92 | 93 | 91 | 166 321 | 62 | 125 401 | 59 | 93 365 | 54 | Mundo |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 99 | 99 | 99 | 463 | 50 | 451 | 50 | 791 | 52 | Países desarrollados |
| | 80 | 85 | 75 | 87 | 90 | 85 | 91 | 92 | 90 | 165 735 | 62 | 124 807 | 59 | 92 442 | 54 | Países en desarrollo |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 123 | 46 | 143 | 43 | 133 | 33 | Países en transición |
| | 64 | 70 | 58 | 72 | 77 | 68 | 82 | 83 | 80 | 36 413 | 59 | 40 649 | 59 | 34 590 | 53 | África Subsahariana |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 99 | 100 | 99 | 189 | 46 | 163 | 48 | 499 | 52 | América del N./Europa Occ. |
| | 94 | 93 | 94 | 97 | 97 | 97 | 98 | 98 | 98 | 5 640 | 46 | 3 029 | 43 | 2 049 | 40 | América Latina y el Caribe |
| | 94 | 94 | 95 | 97 | 97 | 98 | 98 | 98 | 99 | 5 060 | 46 | 2 588 | 44 | 1 743 | 42 | América Latina |
| | 78 | 75 | 81 | 87 | 83 | 91 | 91 | 87 | 95 | 580 | 44 | 440 | 35 | 306 | 27 | Caribe |
| | 100 | 100 | 100 | 99 | 99 | 100 | 99 | 99 | 100 | 59 | 47 | 78 | 42 | 108 | 27 | Asia Central |
| | 95 | 97 | 93 | 98 | 98 | 98 | 99 | 99 | 99 | 19 892 | 68 | 7 226 | 54 | 4 706 | 47 | Asia Oriental y el Pacífico |
| | 95 | 97 | 93 | 98 | 98 | 98 | 99 | 99 | 99 | 19 544 | 69 | 6 746 | 54 | 4 192 | 47 | Asia Oriental |
| | 92 | 93 | 92 | 91 | 90 | 91 | 91 | 89 | 92 | 349 | 54 | 480 | 47 | 514 | 40 | Pacífico |
| | 61 | 72 | 49 | 80 | 85 | 75 | 87 | 89 | 85 | 92 147 | 62 | 65 013 | 60 | 46 117 | 56 | Asia Meridional y Occidental |
| | 76 | 84 | 67 | 87 | 91 | 82 | 93 | 95 | 91 | 10 921 | 66 | 8 494 | 65 | 4 681 | 64 | Estados Árabes |
| | 98 | 99 | 97 | 99 | 99 | 98 | 99 | 99 | 98 | 1 060 | 71 | 749 | 68 | 614 | 64 | Europa Central y Oriental |

1. Los datos corresponden al año disponible más reciente del periodo especificado.
Véase la versión web de la introducción a los cuadros estadísticos para explicaciones más amplias sobre las definiciones de la alfabetización en el plano nacional, los métodos de medición, las fuentes de datos y los años a los que corresponden éstos.
2. Las tasas de alfabetización del año más reciente no comprenden algunas zonas geográficas.

EL CÓMIC INTERACTIVO COMO RECURSO EDUCATIVO

Patricia Carmona Sáez, Pedagoga, Universidad de Murcia. Correo: patricia.carmona@um.es.
Ginesa Bautista García, Pedagoga, Correo: ginebautista@hotmail.com.

Resumen

Una forma de motivar a los alumnos¹ en el aula es mediante recursos educativos atractivos e innovadores. Sin la motivación necesaria nuestros alumnos no se involucran en su proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma activa. Mediante el buen uso de las TIC podemos llegar a crear recursos educativos que nos ayuden a conseguir la participación activa del alumnado en su educación. Para lograr el aprendizaje significativo en el área de Ciencias Naturales a nivel de sexto de primaria hemos considerado que un buen recurso es el de un comic interactivo que haga que el alumno mediante la lectura e interacción con la herramienta vaya adquiriendo conocimientos en esta área. El centrarnos en su entorno más cercano, creemos que ayudará a que sea más motivador para el alumno. Además con este tipo de recursos educativos podemos ayudar a que el alumno desarrolle varias competencias con un mismo ejercicio.

Palabras Clave: TIC, Innovación, Recurso Educativo, Desarrollo de Contenido, Ciencias Naturales.

Abstract

One way to motivate students in the classroom is through attractive and innovative educational resources. Without the necessary motivation our students do not get involved in their teaching-learning process in an active way. Through the good use of ICT we can create educational resources that help us achieve the active participation of students in their education. To achieve meaningful learning in the area of Natural Sciences at the sixth grade of primary school we have considered that a good resource is an interactive comic that makes the student through reading and interacting with the tool acquire knowledge in this area. Focusing on your closest environment, we believe will help make it more motivating for the student. In addition with this type of educational resources we can help the student develop several skills with the same exercise.

Key words: TIC, Innovation, Educational Resource, Content Development, Natural Sciences.

1. Introducción

Es imprescindible que los docentes desarrollen estrategias para motivar a su alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La motivación es un elemento fundamental para que estos estudiantes adquieran habilidades como

¹ Con el fin de que la lectura se realice de una forma amena se utilizará el genérico masculino para nombrar a ambos sexos

la autonomía, el sentido crítico, saber discriminar entre la información recibida y la realmente valiosa, que les lleven a conseguir un aprendizaje significativo.

Unida a la motivación va la innovación, esta es una palabra clave que está en boca de aquellas personas que realmente sienten que la educación se ha quedado estancada y que es necesario cambiar.

La introducción de las TIC en las aulas es parte de esa innovación. Los avances tecnológicos de la sociedad son una realidad investigada por diferentes expertos. Dichas investigaciones corroboran la necesidad de una sinergia entre la sociedad y las aulas. Los docentes no pueden dejar sus aulas al margen de cualquier avance que ocurra a su alrededor, por tanto deberán siempre ir introduciendo la tecnología desde una visión pedagógica. Como bien dicen Bennett, Maton y Kervin (citado en Calderón, Padilla y Fornaguera, 2013, p.2) “es relevante que los centros de enseñanza del sistema de educación pública propicien la introducción de las TIC como apoyo y recurso pedagógico, tanto para docentes como para estudiantes”.

Por ello hemos creído que el diseño de un recurso educativo que ayudara a los docentes a afianzar los conocimientos de Ciencias Naturales del alumnado de sexto de primaria, sería una estrategia educativa innovadora que produciría los cambios deseados en cada uno de los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Destinatarios

El recurso educativo Flora y Fauna de la Región de Murcia (FLOREM) está destinado al alumnado de sexto de primaria en el área de Ciencias de la Naturaleza.

A continuación exponemos algunos de los objetivos, contenidos, así como las competencias clave que se establecen tanto en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), El Decreto n.º 198/2014 de 5 de septiembre, como Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero.

3. Objetivos

Atendiendo al Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, podemos ver algunos de los objetivos de Ciencias de la Naturaleza en Primaria.

- Comprender el mundo que nos rodea y sus cambios, así como para desarrollar actitudes responsables sobre aspectos relacionados con los seres vivos, los recursos y el medioambiente
- Formular preguntas, identificar el problema, formular hipótesis, planificar y realizar actividades, observar, recoger y organizar la información relevante, sistematizar y analizar los resultados, sacar conclusiones y comunicarlás, trabajando de forma cooperativa y haciendo uso de forma adecuada de los materiales y herramientas.

- Desarrollar una actitud de toma de conciencia, participación y toma de decisiones argumentadas ante los grandes problemas a los que nos enfrentamos en la actualidad, ayudándonos a valorar las consecuencias.
- Promover la curiosidad, el interés y el respeto hacia sí mismo y hacia los demás, hacia la naturaleza, hacia el trabajo propio de las ciencias experimentales y su carácter social, y la adopción de una actitud de colaboración en el trabajo en grupo.

4. Competencias Clave (LOMCE)

- 1) Comunicación lingüística.
- 2) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- 3) Competencia digital.
- 4) Aprender a aprender.
- 5) Competencias sociales y cívicas.
- 6) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- 7) Conciencia y expresiones culturales

5. Contenidos

En la Tabla 1, podemos observar los contenidos establecidos para Sexto Curso de Primaria.

Tabla 1

Bloque 3. Los seres vivos

| Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje evaluables |
|---|--|--|
| 1. Estructura de los seres vivos: células, tejidos: tipos; órganos; aparatos y sistemas: principales características y funciones. | 1. Conocer la estructura de los seres vivos: células, tejidos, tipos, órganos, aparatos y sistemas: identificando las principales características y funciones. | 1.1. Identifica y explica las diferencias entre, seres vivos y seres inertes. |
| 2. Organización interna de los seres vivos. | 2. Conocer diferentes niveles de clasificación de los seres vivos, atendiendo a sus características y tipos. | 1.2. Identifica y describe la estructura de los seres vivos: células, tejidos, órganos, aparatos y sistemas, identificando las principales características y funciones de cada uno de ellos. |
| 3. Los seres vivos: Características, clasificación y tipos. | 3. Conocer las características y componentes de un ecosistema. | 2.1. Observa e identifica las características y clasifica los seres vivos: Reino animal. Reino de las plantas. Reino de los hongos. Otros reinos. |
| 4. Los animales vertebrados e invertebrados, características y clasificación. | 4. Usar medios tecnológicos, respetando las normas de uso, de seguridad y de mantenimiento de los instrumentos de observación y de los materiales de trabajo, mostrando interés por la observación y el estudio riguroso de todos los seres vivos, y hábitos de respeto y cuidado hacia los seres vivos. | 2.2. Observa directa e indirectamente, identifica características, reconoce y clasifica, animales invertebrados. |
| 5. Las plantas: La estructura y fisiología de las plantas. | | 2.3. Observa directa e indirectamente, identifica características, reconoce y clasifica, los animales vertebrados. |
| 6. La fotosíntesis y su importancia para la vida en la Tierra. | | 2.4. Observa directa e indirectamente, identifica características y clasifica plantas. |
| 7. Las relaciones entre los seres vivos. Cadenas alimentarias. Poblaciones, Comunidades y ecosistemas. | | 2.5. Utiliza guías en la identificación |
| 8. Características y componentes de un ecosistema. | | |
| 9. Ecosistemas, pradera, | | |

| | |
|---|--|
| charca, bosque, litoral y ciudad y los seres vivos. 10. La biosfera, diferentes hábitats de los seres vivos. 11. Interés por la observación y el estudio riguroso de todos los seres vivos. 12. Uso de medios tecnológicos para el estudio de los seres vivos. 13. Normas de prevención de riesgos. 14. Respeto de las normas de uso, de seguridad y de mantenimiento de los instrumentos de observación y de los materiales de trabajo. | de animales y plantas. 2.6. Explica la importancia de la fotosíntesis para la vida en la Tierra. 3.1. Identifica y explica las relaciones entre los seres vivos. Cadenas alimentarias. Poblaciones, comunidades y ecosistemas. 3.2. Identifica y explica algunas de las causas de la extinción de especies. 3.3. Observa e identifica las principales características y componentes de un ecosistema. 3.4. Reconoce y explica algunos ecosistemas: pradera, charca, bosque, litoral y ciudad, y los seres vivos que en ellos habitan. 3.5. Observa e identifica diferentes hábitats de los seres vivos. 4.1. Muestra conductas de respeto y cuidado hacia los seres vivos. 4.2. Usa la lupa y otros medios tecnológicos en los diferentes trabajos que realiza. 4.3. Manifiesta una cierta precisión y rigor en la observación y en la elaboración de los trabajos. 4.4. Observa y registra algún proceso asociado a la vida de los seres vivos, utilizando los instrumentos y los medios audiovisuales y tecnológicos apropiados, comunicando de manera oral y escrita los resultados. 4.5. Respeta de las normas de uso, de seguridad y de mantenimiento de los instrumentos de observación y de los materiales de trabajo. |
|---|--|

Fuente. Decreto n.º 198/2014 de 5 de septiembre.

6. Descripción de FLOREM: Flora y Fauna Región de Murcia

➤ Guion literario

El recurso que hemos diseñado y elaborado es un cómic que pretende apoyar, afianzar y ampliar los conocimientos del alumnado de sexto de primaria. Para ello se han creado una serie de personajes (Pat, Nesa, Sam, Kike...) que identifican una realidad común durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El recurso queda contextualizado dentro de una visita al Parque Natural de Sierra Espuña (Murcia) para pasar un día de convivencia. Son alumnos de sexto de Primaria y el profesorado que les da clase. En uno de los descansos, un alumno se separa de sus compañeros y profesorado perdiéndose dentro del Parque. Las primeras escenas nos describen a los personajes y la interacción que existe entre ellos, después, se va desarrollando la escena que lleva a la pérdida de Sam. En las siguientes escenas se visualiza al niño perdido que pretende encontrar el camino de vuelta y como enlaza la realidad del paisaje en la que se encuentra perdido y el temario de clase al ver las plantas que había estado explicando el profesor en la hora de Ciencias Naturales. Cada vez que el niño ve una planta, aparece un bocadillo recordando el nombre de esta y al clicar encima, lleva a una nueva escena con el nombre de la planta y alguna de sus características. Cada vez que aparezca la escena con las características sobre la planta, el niño o la niña que esté utilizando el recurso, hará un repaso

de lo visto en clase, además le servirá como apoyo para afianzar el nombre de la planta tanto con su nombre vulgar como su nombre original y ampliará los conocimientos al pasar de un nivel a otro del recurso.

Para aquellos estudiantes con discapacidad visual, cada vez que aparezca un bocadillo con lo que hablan o piensan los personajes, se oirá de forma simultánea lo que aparece en dichos bocadillos.

Existirán varios niveles con diferentes itinerarios, tanto de dificultad, como de contextos donde se desarrollará la historieta, pasando de la montaña a la costa, transportando a los usuarios del recurso por los diferentes paisajes de la Región de Murcia, además de la amplitud de contextos, este recurso se podrá adaptar a otras áreas de estudio.

➤ Guion técnico

El acceso al recurso será mediante una página web. Aunque el recurso que estamos desarrollando actualmente va dirigido al aprendizaje de las Ciencias Naturales, en un futuro al inicio de la página web se verán ejemplos de diferentes cómics dirigidos al apoyo de diversas materias y para distintos niveles, es decir, podremos acceder a diferentes cómics sobre Ciencias Naturales, Matemáticas, Historia, etc. El docente deberá registrarse e indicar en qué materia está interesado que trabaje su alumnado. Dependiendo de la edad de los alumnos accederá a un lugar de partida u otro, habrá un lugar para los primeros cursos de primaria, otro para los últimos cursos de primaria, y otro para secundaria. Tras seleccionar el nivel de inicio, accederemos a elegir desde qué nivel parte el alumnado según su edad. Una vez registrado el docente y seleccionado el punto de partida del alumnado, recibirá un número de claves de acceso (el número de claves de acceso será el número de alumnado más dos).

Cada alumno accederá a su usuario mediante la clave de acceso que le facilitará el docente, al acceder se solicitará que introduzcan un nombre identificativo (este paso puede llevarse a cabo con anterioridad por parte del docente, para facilitar la tarea a los alumnos de los primeros años de primaria o a los alumnos con dificultades). Una vez identificado el alumno, se presentará el cómic de inicio (el comic de inicio o historia inicial se puede ver en el Anexo 1, página 11 de este documento). Este cómic tendrá la misma dificultad para todos los alumnos de esa edad y ciclo. Para alumnos con necesidades educativas se activará la opción de lectura automática (en caso de necesitarlo, un narrador irá leyendo las viñetas). Durante la lectura del comic inicial o historia de inicio se le presentarán al alumno diferentes plantas que puede encontrar en la Región de Murcia (podemos ver el modo de presentación de las plantas en el Anexo 2, página 17 de este documento). Al finalizar el cómic de inicio historia inicial, el alumno deberá realizar una actividad (el nivel de dificultad dependerá de la edad y ciclo), dicha actividad será medida en tiempo y errores. Al finalizar la actividad y una vez calculado por el programa el tiempo y los errores cometidos, se conducirá al alumno al segundo cómic.

El grado de dificultad de los sucesivos cómics que leerá el alumno dependerá de la realización de la tarea del cómic anterior, es decir quien tarde:

- Máximo dos minutos en contestar el ejercicio y haya cometido un máximo de dos errores irá al nivel 1 del segundo cómic
- Máximo cinco minutos y mínimo de dos en contestar el ejercicio, o haya cometido entre tres y cinco errores (aunque haya tardado menos de dos minutos) irá al nivel 2 del segundo comic
- Quienes tarden más de cinco minutos o cometan más de seis errores (aunque haya tardado menos de cinco minutos) irá al nivel 3 del segundo cómic

El segundo y sucesivos cómics tendrán unos contenidos mínimos. Estos contenidos mínimos se trabajarán en los 3 niveles de dificultad. En el nivel 3 se trabajarán solamente los contenidos mínimos, en los niveles 2 y 1 se irán aumentando los contenidos, siendo superior el nivel de dificultad en el nivel 1 que en el 2.

El alumno guardará en cada sesión el lugar y el camino que ha seguido hasta ese momento, de manera que la próxima vez que acceda podrá seguir donde se quedó en la última sesión.

El docente tendrá acceso con su usuario a:

- Las actividades que han realizado sus alumnos.
- Los tiempos y errores que cada alumno ha tardado y cometido.
- Podrá visualizar qué recorrido ha seguido cada uno de los alumnos, con ello podrá ver si van realizando progresos, subiendo o bajando en dificultad, etc.

Al finalizar el nivel seleccionado al inicio, se preguntará al docente si desea que sus alumnos tengan acceso al siguiente nivel. Con el cambio de nivel se puede variar la edad de los alumnos a quien va dirigido, o la edad y el nivel educativo en el que se encuentran los alumnos, dependiendo de si se amplía dentro de un curso lectivo o se amplía para que el alumno pueda continuar utilizando el recurso aunque cambie de curso.

6.1. Objetivos

- Apoyar al docente en la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza
- Afianzar conocimientos anteriores del alumnado de 6º de Primaria en torno a las Ciencias de la Naturaleza
- Ampliar los conocimientos del alumnado de 6º de Primaria en torno a las Ciencias de la Naturaleza

6.2. Competencias clave

Las siguientes competencias clave son las que se van a trabajar con el uso del recurso educativo FLOREM.

- 1) Comunicación lingüística.

Permite al individuo superar las dificultades y resolver los problemas que surgen en el acto comunicativo. Incluye tanto destrezas y

estrategias comunicativas para la lectura, la escritura, el habla, la escucha y la conversación, como destrezas vinculadas con el tratamiento de la información, la lectura multimodal y la producción de textos electrónicos en diferentes formatos.

2) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

Proporcionan un acercamiento al mundo físico y a la interacción responsable con él desde acciones, tanto individuales como colectivas, orientadas a la conservación y mejora del medio natural, decisivas para la protección y mantenimiento de la calidad de vida y el progreso de los pueblos.

Para el adecuado desarrollo de las competencias en ciencia y tecnología resulta necesario abordar los saberes o conocimientos científicos relativos a la física, la química, la biología, la geología, las matemáticas y la tecnología, los cuales se derivan de conceptos, procesos y situaciones interconectadas.

Se requiere igualmente el fomento de destrezas que permitan utilizar y manipular herramientas y máquinas tecnológicas, así como utilizar datos y procesos científicos para alcanzar un objetivo; es decir, identificar preguntas, resolver problemas, llegar a una conclusión o tomar decisiones basadas en pruebas y argumentos.

Asimismo, estas competencias incluyen actitudes y valores relacionados con el sentido de la responsabilidad en relación a la conservación de los recursos naturales y a las cuestiones medioambientales y a la adopción de una actitud adecuada para lograr una vida física y mental saludable en un entorno natural y social.

3) Competencia digital.

Implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación.

Requiere de conocimientos relacionados con el lenguaje específico básico: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro, así como sus pautas de decodificación y transferencia.

La persona ha de ser capaz de hacer un uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles con el fin de resolver los problemas reales de un modo eficiente.

Se trata de desarrollar una actitud activa, crítica y realista hacia las tecnologías y los medios tecnológicos, valorando sus fortalezas y debilidades y respetando principios éticos en su uso.

4) Aprender a aprender.

Aprender a aprender incluye conocimientos sobre los procesos mentales implicados en el aprendizaje (cómo se aprende). Además, esta competencia incorpora el conocimiento que posee el estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje que se desarrolla en tres dimensiones:

- El conocimiento que tiene acerca de lo que sabe y desconoce, de lo que es capaz de aprender, de lo que le interesa, etcétera.
- El conocimiento de la disciplina en la que se localiza la tarea de aprendizaje y el conocimiento del contenido concreto y de las demandas de la tarea misma.
- El conocimiento sobre las distintas estrategias posibles para afrontar la tarea.

Las personas deben ser capaces de apoyarse en experiencias vitales y de aprendizaje previas con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en otros contextos, como los de la vida privada y profesional, la educación y la formación.

5) Competencias sociales y cívicas.

Adquirir estas competencias supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros.

7. Evaluación

La evaluación se le realizará al alumnado en tres fases (diagnóstica, formativa y sumativa), para determinar sus conocimientos previos, para conocer su evolución y dificultades con el uso del recurso y para confirmar la mejora de sus conocimientos. En la tercera fase, también se evaluará el recurso por parte de los docentes y alumnado.

En primer lugar el docente realizará una evaluación diagnóstica para determinar los conocimientos previos de su alumnado, siendo responsabilidad del docente elegir la técnica más adecuada para la recogida de información que le permitirá evaluar dichos conocimientos. De igual manera se evaluará la adecuación del recurso al nivel de inicio que tiene establecido

En segundo lugar, la evaluación formativa se realizará durante la utilización del recurso, esto proporcionará información al docente sobre el progreso o las dificultades que se encuentra el alumnado durante la interacción con el recurso. Esta evaluación se encuentra dentro del propio recurso. Consiste en la cumplimentación de un crucigrama sobre conceptos vistos durante la visualización del cómic. Dependiendo del resultado y tiempo utilizado en su realización, el recurso le guiará para que pase a un nivel superior o de menos dificultad, proporcionando datos sobre su evolución y por tanto para poder realizar la evaluación.

En tercer y último lugar se realizará una evaluación sumativa para comprobar si el alumnado ha conseguido los objetivos propuestos. La recogida de información puede extraerse de los resultados de los crucigramas, del paso a los diferentes niveles y del tiempo invertido, además de otra u otras técnicas que el docente considere oportunas. También se evaluará el recurso al finalizar las actividades, los docentes y el alumnado, con el fin de comprobar su utilidad, pertinencia, adecuación tanto de los contenidos trabajados como de las actividades, así como la capacidad de motivar y mantener la atención de los usuarios. Para la evaluación del recurso se utilizará una escala nominal tipo

lista de control de doble entrada “Si y No” con el fin de averiguar la existencia o ausencia de algunos elementos fundamentales en un recurso educativo, además de una entrevista al profesorado (la evaluación se explicará más detalladamente en la siguiente actividad).

8. Referencias

Calderón, M. Á.; Padilla, M. y Fornaguera, J. (2013). Introducción de tecnologías en el aula de dos preescolares públicos costarricenses: estrategias de autogestión, alcances y limitaciones. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13, (2), pp.1-23.

Decreto 198/2014, de 5 de septiembre de 2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. BORM, 6 de septiembre de 2014, Núm. 206, p. 33054 a 33556. Recuperado de <http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=713895>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). LOMCE. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/social-civica.html>

Real Decreto 126/2014, de 1 de marzo de 2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE, 1 de marzo de 2014, núm. 52, p. 19349 a 19420. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-2222>

Treviño, J.M. (2013). *Flora de Murcia*. Recuperado de <http://florademurcia.es/>

9. Anexos

Anexo 1: Historia Inicial

¡Hola! Mi nombre es Pat y esta es mi compañera Nesa. A continuación vas a leer un comic.



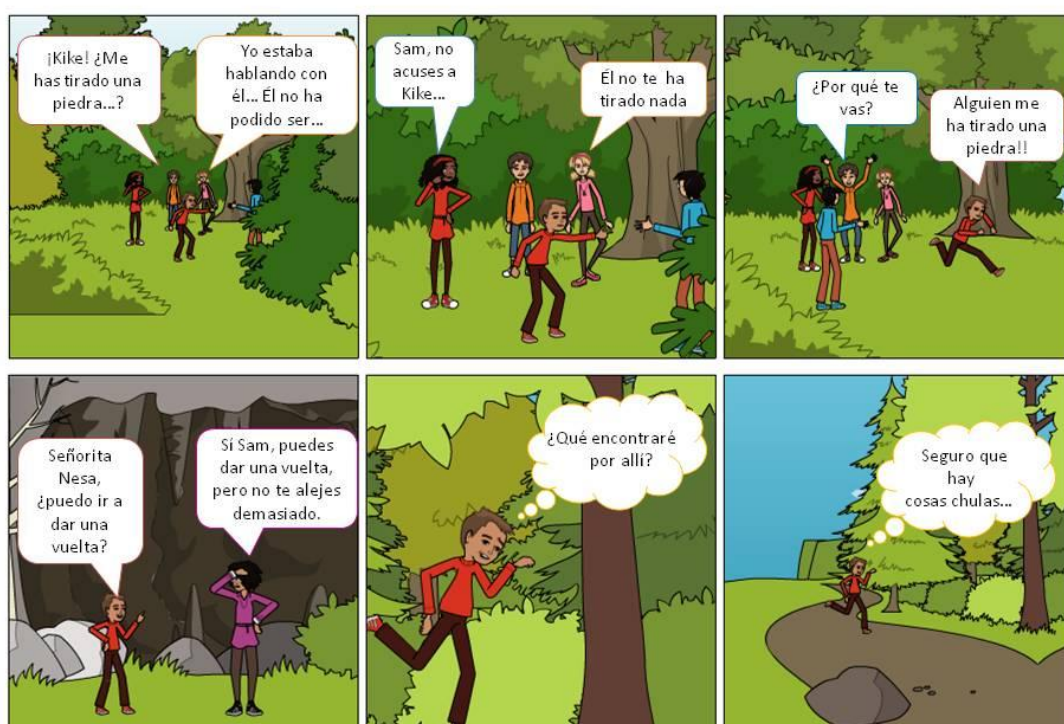
Presta mucha atención a la historia y a las plantas que va encontrando el protagonista.



Pincha aquí
para empezar



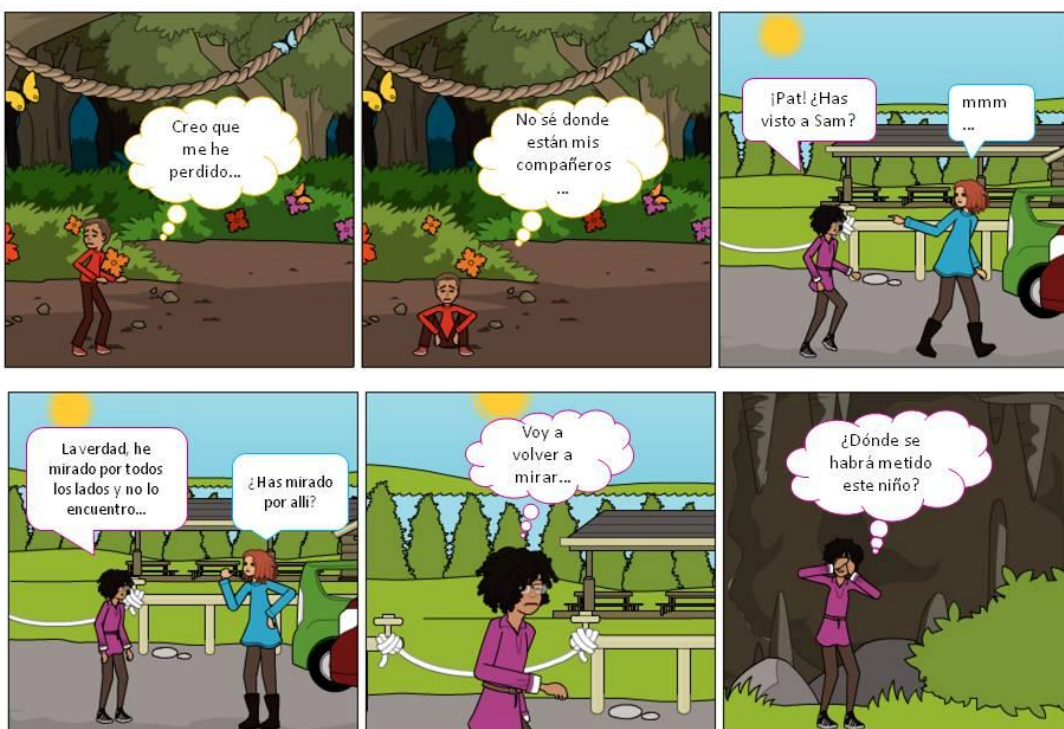
Siguiente página



Siguiente página



Siguiente página



Siguiente página



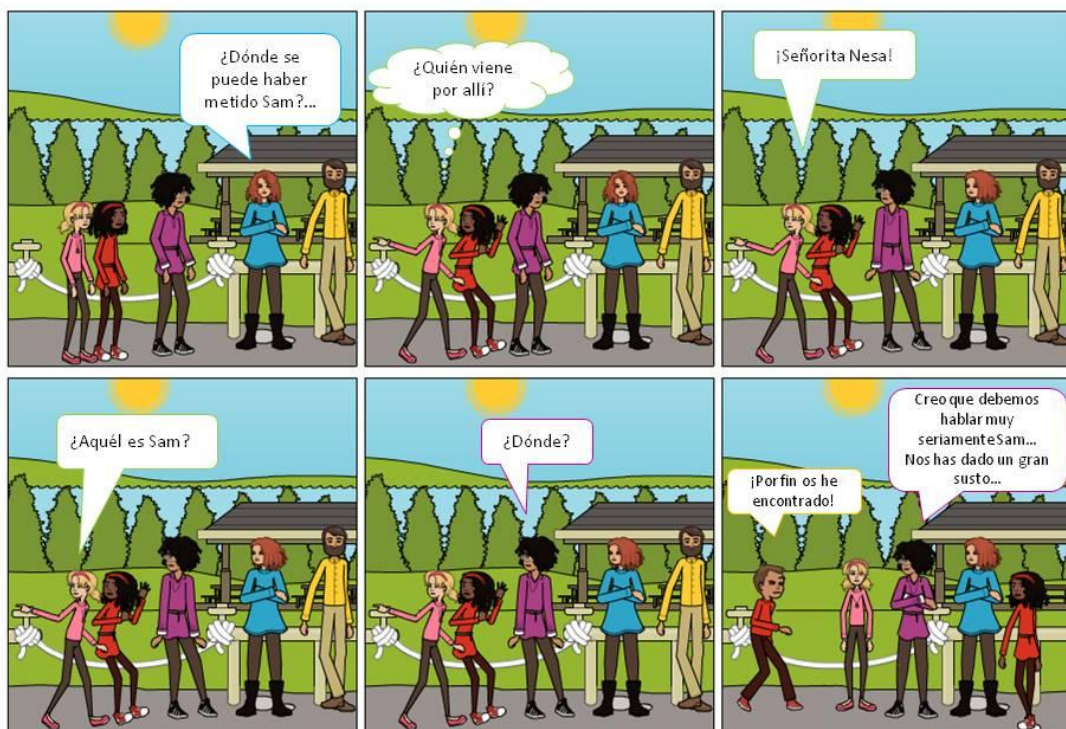
Siguiente página



Siguiente página



Siguiente página



Siguiente página

CREACIÓN DE VIDEOJUEGOS POR LOS FUTUROS MAESTROS Y MAESTRAS DE EDUCACIÓN INFANTIL. POSIBILIDADES CURRICULARES Y LIMITACIONES

CREATION OF VIDEO GAMES BY EARLY CHILDHOOD EDUCATION PRE- SERVICE TEACHERS. CURRICULAR POSSIBILITIES AND LIMITATIONS

Marta Martín-del-Pozoⁱ
Universidad de Salamanca
mmdp@usal.es

Luis González Roderóⁱⁱ
Universidad de Salamanca
lgrodero@usal.es

Resumen

Los videojuegos son una de las formas de entretenimiento más usuales, pero pueden utilizarse no solamente como un recurso de entretenimiento sino que podrían utilizarse en otros campos, como puede ser la educación, la salud o el ámbito de la publicidad. En este sentido, teniendo en cuenta que los videojuegos pueden utilizarse en la educación a través de diferentes enfoques, en este texto vamos a centrarnos en la creación de videojuegos por parte de futuros maestros estudiantes en la Universidad. En este caso, mostramos una experiencia llevada a cabo en la Universidad de Salamanca en el Grado en Maestro de Educación Infantil. Los futuros docentes diseñaron videojuegos educativos sobre contenidos curriculares utilizando el software eAdventure y mostramos, entonces, las diferentes posibilidades que encontraron en términos de contenido curricular a mostrar en el juego y las principales dificultades, dudas o problemas que encontraron al crear sus juegos.

Abstract

Video games (or digital games) are one of the most usual ways of entertainment, but they can be used not only as an entertainment resource, but also in other fields, for instance, the educational field, the medical field and the marketing field. In that sense, taking into account that video games can be used in education through different approaches, in this text we are going to focus on the creation of video games by pre-service teachers studying at the University. In this case, we show an experience carried out in the University of Salamanca in the Teacher's Degree in Early Childhood Education. Pre-service teachers designed educational digital games about curricular content using the software eAdventure, and we show the different possibilities they found in terms of curricular content to show in the game, and the main difficulties, doubts and problems they experienced when creating their games.

Palabras clave: videojuegos – TIC – educación – eAdventure – diseño - Educación Infantil - formación docente

Key Words: video games – ICT – education – eAdventure – design - Early Childhood Education - teacher education.

1. INTRODUCCIÓN

Los videojuegos son uno de los recursos que los jóvenes, ya sea niños, como adolescentes, y también adultos, utilizan para su entretenimiento y para pasar el tiempo ya sea solos o con otras personas. Además, cada vez más se pueden utilizar en diferentes espacios, ya sea en el hogar, o fuera de él. Los videojuegos se han extendido más allá de los ordenadores y las videoconsolas (con ejemplos de videoconsolas como Xbox One, PlayStation 4, Wii, Wii U, Xbox 360...), pudiéndose utilizar en cualquier lugar. Aunque anteriormente ya se podían utilizar en cualquier lugar, gracias a las videoconsolas portátiles (por ejemplo, PlayStation Portable, Nintendo DS, PlayStation Vita, Nintendo 3DS...), actualmente también se pueden usar en dispositivos de uso común como los dispositivos móviles como tablets y smartphones, lo que permite interactuar con ellos en cualquier espacio y momento de la vida de los jóvenes. De hecho, estos videojuegos pueden descargarse en los dispositivos móviles como cualquier otra App, habiendo juegos tanto gratuitos como de pago. Además, incluso hay nuevas consolas, como la Nintendo Switch, que permiten ambas situaciones, es decir, su uso como videoconsola de sobremesa en el hogar y su uso como videoconsola portátil, pudiendo llevar el juego a cualquier parte.

Además de ello, los videojuegos se han visto como un recurso con diversidad de potencialidades más allá del ocio, con posibilidades de uso en ámbitos como el educativo (a continuación veremos diversidad de ejemplos al tratarse del ámbito temático de esta comunicación), la salud (como, por ejemplo, se refleja en Perandones, 2010 o Sánchez i Peris, 2014) o el ámbito publicitario (entre otros, Martí, Currás y Sánchez, 2012 o Martín, Sanz y Ruiz, 2012). Ante ello, en este texto nos vamos a centrar en el ámbito educativo y mostraremos un acercamiento a una experiencia de creación de videojuegos con una herramienta denominada eAdventure. Por ello, en primer lugar haremos un repaso por cuestiones relativas a la integración de los videojuegos en la educación, para después pasar a mostrar cuestiones sobre la experiencia de creación de videojuegos con eAdventure con estudiantes del Grado en Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Salamanca. En cuanto a ello, se señalarán las posibilidades curriculares que han encontrado los futuros docentes en cuanto a su creación de su propio juego, a la par que se mencionará las principales dificultades, dudas y problemas que les han surgido durante su creación, siempre teniendo en cuenta el límite temporal que presentó la experiencia.

2. VIDEOJUEGOS Y EDUCACIÓN

En cuanto a la educación, diversidad de autores mencionan aspectos positivos, aprendizajes y posibilidades didácticas de los videojuegos como Bernat (2006), Contreras (2014), Durkin, Boyle, Hunter y Conti-Ramsden (2013), Granic, Lobel y Engels (2014), Martín y Martín (2014) y Sánchez i Peris (2014). De hecho, incluso AEVI (la Asociación Española de Videojuegos) llevó a cabo un estudio sobre el uso de videojuegos en educación, resultando de la fase cualitativa del estudio las habilidades que pueden ayudar a desarrollar el uso de videojuegos según una muestra de expertos (AEVI y GfK, 2012). Algunas de dichas habilidades son habilidades psicomotoras (como, por ejemplo, se indica la coordinación espacial y lateralidad, o la coordinación perceptivo motora), habilidades cognitivas (como el desarrollo de habilidades estratégicas y de resolución de problemas utilizando los recursos disponibles, toma de decisión o desarrollo de la memoria, entre otras), capacidades sociales (como la socialización y el trabajo en equipo) o las capacidades personales (como el autocontrol, la creatividad o el autoconocimiento, entre otros).

Viendo que los videojuegos tienen posibilidades didácticas, podemos reflexionar sobre qué tipo de enfoques se han tenido en cuenta a la hora de su integración en el aula, es decir, de qué maneras se han integrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido,

de acuerdo con Van Eck (2006), se podrían señalar 3 enfoques en cuanto a la incorporación de los videojuegos en el proceso de aprendizaje:

- (1) Los estudiantes crean videojuegos.
- (2) Los profesores o desarrolladores crean videojuegos educativos para enseñar a los estudiantes.
- (3) Se integran videojuegos comerciales en el aula.

De acuerdo con esto, en este texto nos vamos a centrar en el enfoque número 2, es decir, en el cual los profesores o desarrolladores crean videojuegos educativos para enseñar a los estudiantes (aunque también en cierta manera podría estar relacionado con el enfoque número 1, al tratarse también de estudiantes), puesto que futuros docentes de Educación Infantil procedieron a crear juegos para un uso educativo futuro. Sin embargo, antes de continuar con la experiencia, podríamos citar varios ejemplos del enfoque número 1 (estudiantes crean videojuegos) y del enfoque número 2 (se integran videojuegos comerciales en el aula) que nos permitan acercarnos más y conocer diferentes posibilidades de los videojuegos.

En cuanto a que los estudiantes creen videojuegos, podemos citar como ejemplo el estudio de Baytak y Land (2010), en el cual se quiso explorar cómo los estudiantes creaban juegos de ordenador como recursos que reflejaran su entendimiento sobre cuestiones de nutrición, teniendo en cuenta que se les solicitó que dichos juegos deberían permitir enseñar a alumnos de primer curso sobre dicha temática.

En lo que respecta a la integración de videojuegos comerciales en el aula, podemos citar entre otros a García y Raposo (2013) que trabajan la percepción y discriminación auditiva con el videojuego Wii Music (2008) de la videoconsola Nintendo Wii y el programa informático Earmaster (software dirigido al entrenamiento auditivo, posibilitando trabajar solfeo, ejercicios rítmicos y el desarrollo del oído). Por otro lado, en Mugueta, Manzano, Alonso y Labiano (2015), utilizando la saga Age of Empires se quería conocer si el videojuego ayudaría a la comprensión de cuestiones de historia, teniendo en cuenta diferentes tipos de intervención didáctica. Finalmente, en Capell, Tejada y Bosco (2017) se utilizó dos tipos de software, siendo uno el videojuego denominado Hearthstone (2014) y el otro el multimedia educativo Jclíc, buscando explorar las posibilidades educativas de dichos recursos para el desarrollo del cálculo mental y la resolución de problemas.

3. EXPERIENCIA DE CREACIÓN DE VIDEOJUEGOS CON FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL

En cuanto a la creación de videojuegos por parte de profesorado para su utilización en el aula, en este trabajo nos vamos a centrar en una experiencia realizada en el Grado en Maestro de Educación Infantil de la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora de la Universidad de Salamanca. En este sentido, la experiencia se encontró enmarcada en la asignatura “TIC en Educación” que se desarrolla en el primer cuatrimestre del primer año de la titulación. Esta asignatura busca acercar a los alumnos a las Tecnologías de la Información y la Comunicación y, sobre todo, a su uso con fines educativos. Entre las tecnologías que se tratan en la asignatura se encuentran diferentes recursos tecnológicos como las pizarras digitales interactivas, los blogs, las redes sociales, pero también se está dedicando un espacio a la utilización educativa de los videojuegos.

En esta ocasión, los estudiantes futuros docentes utilizaron la herramienta de creación de videojuegos denominada eAdventure (<http://e-adventure.e-ucm.es/>) en una de las prácticas que conforman la asignatura, es decir, una sesión de dos horas. Esta herramienta permite la creación de juegos de tipo aventura gráfica a través de una sencilla interfaz sin necesidad de conocimientos de programación, lo que posibilita la creación a cualquier usuario (entre ellos docentes y estudiantes) videojuegos de este tipo. Se desarrolló bajo los auspicios del grupo eUCM de la Universidad Complutense de Madrid, buscando 3 objetivos principales: la reducción de los costes de desarrollo de juegos educativos, integración de características y opciones educativas específicas en este tipo de herramientas de creación de juegos (como, por ejemplo, incorpora la posibilidad de incluir perfiles de adaptación, perfiles de evaluación, informes de evaluación, libros...) y posibilidad de integración de los juegos creados con material educativo en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Podemos ver la interfaz de la herramienta en la Figura 1.

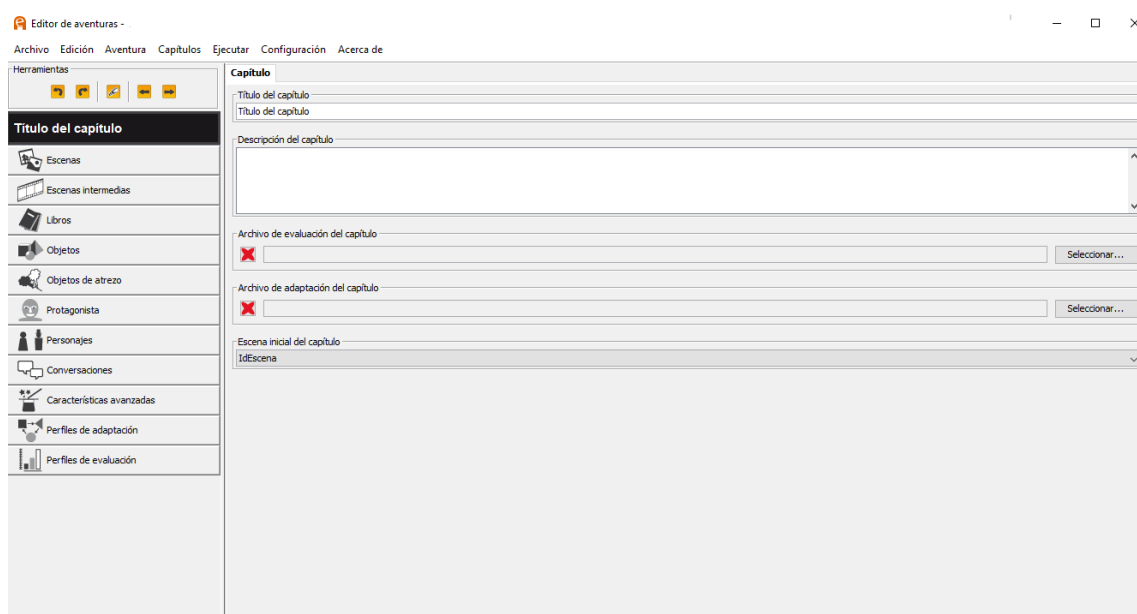


Figura 1. Interfaz de eAdventure

Otras herramientas que se podrían haber utilizado para la creación de juegos con los futuros docentes podrían ser Kodu (<https://www.kodugamelab.com/>), GameMaker (<https://www.yoyogames.com/gamemaker>), Adventure Maker (<http://www.adventuremaker.com/>), GameSalad (<https://gamesalad.com/>) o RPG Maker (<http://www.rpgmakerweb.com/>), sin embargo, debido a las características que nos ofrece eAdventure (posibilidad de incorporación de aspectos de tipo educativo, creación de juegos de aventura gráfica que permiten la introducción de textos, diálogos y preguntas de opciones múltiples, posibilidad de utilización de recursos 2D y posibilidad de integrar recursos externos) se prefirió trabajar con dicha herramienta.

En este sentido, en primer lugar se les explicó a los estudiantes futuros docentes en qué consistía la tarea que se iba a realizar, cómo utilizar la herramienta y las funciones principales (tales como, protagonista, personajes, conversaciones, objetos, objetos de atrezzo..., y que a continuación explicitaremos más detalladamente), llevándose a cabo en el aula de prácticas durante dos horas. Durante dicho tiempo, los estudiantes pudieron elaborar un juego modelo siguiendo las instrucciones de los docentes y utilizando los recursos

aportados por los propios docentes (imágenes de los personajes, del protagonista, de los objetos), lo que les permitía el aprendizaje de dichas cuestiones paso a paso con el acompañamiento de los docentes. Cabe señalar que los aspectos trabajados durante dicha práctica fueron en líneas generales los mencionados a continuación:

- Edición del protagonista (animaciones parado, hablando, usando, caminando, incluyendo las imágenes relativas a hacia arriba, hacia abajo, hacia la derecha y hacia la izquierda)
- Edición de un personaje (animaciones parado, hablando, usando, caminando, incluyendo igualmente las imágenes relativas a hacia arriba, hacia abajo, hacia la derecha y hacia la izquierda)
- Incorporación de 3 escenas e incorporación de las salidas en cada una de las escenas (además de colocación del protagonista en un sitio adecuado en las escenas).
- Incorporación de un objeto
- Incorporación de un objeto de atrezzo
- Integración de las referencias a objetos, objetos de atrezzo y personajes en las escenas (además de colocación de estos elementos en un sitio adecuado en las escenas)
- Creación de una conversación, incluyendo nodos de diálogo y nodos de opciones.
- Incorporación de acciones a los personajes y objetos (examinar, coger, hablar con...)
- Incorporación del efecto “personaje dice” y “protagonista dice”.
- Prueba del juego y ejecución.
- Guardado y exportación del juego.

Entonces, a partir del juego ya elaborado, los estudiantes tenían que crear un juego de manera autónoma sobre algún contenido curricular. Por ello, pasamos a comentar, por un lado, algunos de los contenidos curriculares que presentaron en los juegos, que lo vamos a entender a modo de posibilidades educativas de dicha herramienta según los propios estudiantes, a la par que las limitaciones o problemas que surgieron en el proceso de creación de los juegos y dudas comunes que hubo que solucionar. De este modo, se quiere ayudar a otros docentes que quieran plantear este tipo de formación con futuros docentes o con otro tipo de estudiantes universitarios, posibilitándoles conocer aquellos aspectos que les han resultado más difíciles a los estudiantes a la par que aspectos que les han podido generar dudas, de modo que puedan reforzar sus explicaciones en torno a dichas cuestiones.

3.1. Posibilidades encontradas por los futuros maestros de Educación Infantil

Como ya se ha señalado, los estudiantes tuvieron que enviar como tarea un nuevo juego creado con lo aprendido en clase y tomando como base el realizado en la práctica de aula, pero incluyendo algún contenido de tipo curricular. El contenido educativo que los estudiantes han reflejado en el juego es aquel contenido que tras reflexionar han pensado que se podría trabajar con la creación de un juego, por lo que podemos entenderlo como una de las posibilidades que los estudiantes ven sobre esta herramienta y los juegos creados con ella. En este sentido, teniendo en cuenta que finalmente fueron entregados 31 juegos, las temáticas versaron sobre las categorías siguientes, teniéndose en cuenta para dichas categorías las áreas del segundo ciclo de la Educación Infantil según se señala en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (Artículo 6.1., p. 475).

- Conocimiento del entorno.

Se reflejaron aspectos sobre animales salvajes, de compañía, del zoo, del circo, de granja.... Se puede ver uno de ellos reflejado en la Figura 2. Además, en algunos casos, como por ejemplo sobre los animales de compañía, de granja y salvajes, se reflejaban algunas cuestiones sobre su alimentación.



Figura 2. Juego creado por estudiante donde se reflejan diferentes animales y aspectos sobre su alimentación.

También se reflejaron cuestiones sobre los diferentes tipos de entornos: entorno rural, urbano... A la par que conocimiento del entorno próximo, como la escuela, la casa o las tiendas del barrio. En cuanto a la casa, se presenta también contenido sobre las habitaciones y zonas más importantes de las casas (habitación, salón, jardín...). Todo esto promueve actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en la conservación. Se puede ver un ejemplo de juego en la Figura 3.

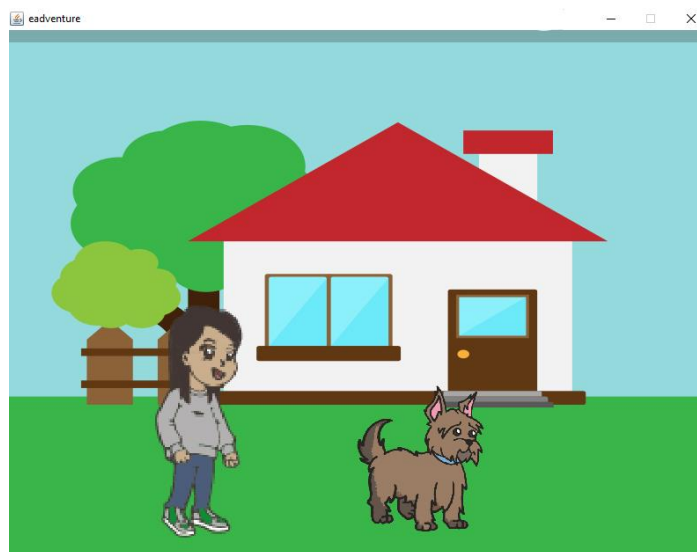


Figura 3. Juego creado por estudiante donde se reflejan diferentes entornos

Se ven algunos ejemplos también de profesiones (por ejemplo, carnicero y fotógrafo), lo que puede promover interés en su conocimiento, a la par que aparecen objetos de la vida cotidiana de los alumnos (pelotas, juguetes, peluches, flotadores, abrigos, zapatos, teléfonos...).



Figura 4. Juego creado por estudiante donde se pueden ver objetos de la vida cotidiana de los alumnos como unos zapatos

Finalmente señalar que también se realizó un trabajo sobre la temática de los dinosaurios.

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

Se mostraron en los juegos aspectos sobre la alimentación sana (ingesta de frutas y de agua) y sobre la importancia del deporte para tener una vida sana, lo que puede promover la adquisición de hábitos y actitudes relativos a la seguridad, la higiene y la salud, que conlleve promover el bienestar emocional y físico.

- Lenguajes: Comunicación y representación.

Se pueden apreciar algunos juegos referidos a la música, el baile y algún instrumento musical, como puede ser la guitarra. Además, cabe señalar que los juegos van introduciendo diferentes palabras lo que permite introducir el lenguaje como un medio de relación con los demás, de comunicación, de representación, de aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos.

3.2. Limitaciones, problemas o dudas surgidos.

Para conocer limitaciones, problemas o dudas surgidos en torno a la elaboración de los juegos (teniendo en cuenta que los juegos se desarrollaron en las horas de trabajo autónomo de los estudiantes) se incorporó un foro en la plataforma de la asignatura, de modo que permitiera reflejar las dudas que fueran surgiendo, a la par que para permitir el aprendizaje mutuo puesto que podrían surgir las mismas dudas a varios de los estudiantes. En este sentido, las dudas surgieron en torno a:

- Incorporación de las imágenes de los personajes. El software eAdventure requiere que cada uno de los personajes y el protagonista (si se está creando un juego en 3ª persona, es decir, que el jugador puede ver al personaje en los escenarios) tengan una serie de imágenes referidas a los

movimientos o aspectos que van a tener: parado, hablando, usando y caminando. Además, se ha de incorporar estos movimientos pero teniendo en cuenta cuando el personaje o protagonista lo haga hacia arriba, hacia abajo, hacia la derecha y hacia la izquierda. En diversas ocasiones, los estudiantes solamente incorporaban las imágenes relativas a la situación parada, pero no caminando, hablando y usando, lo que implicaba que en el juego no aparecía la imagen correcta de dicho personaje al realizar dichas acciones. Por ello, se recomienda reforzar la explicación en torno a las imágenes de los personajes, quizás incluyendo imágenes diferentes para cada una de las opciones.

- Incorporación de los personajes y objetos en las escenas. El software eAdventure requiere que cada uno de los objetos que se incorporen sean referenciados en las escenas para que aparezcan en el juego creado. Para ello, dispone de la opción “Referencias a elementos” donde se pueden incluir personajes, objetos y objetos de atrezzo. En este sentido, varios estudiantes tenían dudas en torno a cómo incorporar los objetos en las diferentes escenas y si podía incluirse el mismo objeto y el mismo personaje en diferentes escenas del juego. Por ello, se recomienda reforzar la explicación sobre las referencias, a la par que incluir varios personajes que sean la misma imagen de modo que un mismo objeto/personaje pueda aparecer en diferentes sitios, teniendo cuidado de que, aunque sea la misma imagen, el nombre del archivo sea diferente.
- Cambio de las salidas en el juego y escenas sin salidas. El software eAdventure requiere incorporar “salidas” en las escenas que permiten al jugador trasladarse de un lugar a otro en el juego. La duda surgió puesto que algunos estudiantes habían incorporado una salida desde una escena hacia la misma escena. En ese sentido se les indicó que podían borrar la salida o cambiarla en el desplegable referido a “siguiente escena”. Además, en algunas ocasiones los estudiantes incorporaron varias escenas pero no incorporaron salida por lo que no se podía acceder mientras se jugaba a dichas escenas. Se hace importante reforzar la explicación sobre las salidas, puesto que además el software no incluye el elemento “entradas”. Además, es importante recalcar que la opción “Escenas” permite visualizar el esquema de movimiento (salidas) de las diferentes escenas a través de flechas, como se puede observar en la Figura 5.

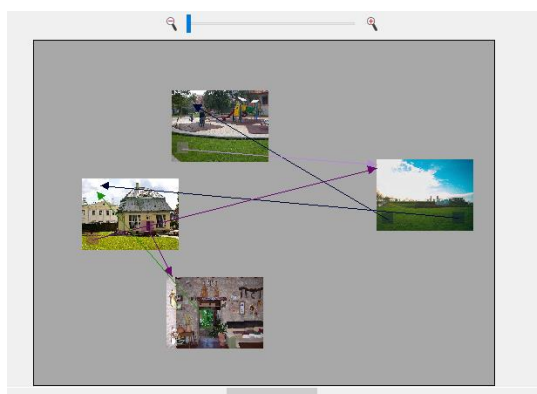


Figura 5. Esquema de movimiento entre las diferentes escenas o esquema de salidas que ofrece eAdventure una vez que se han creado varias escenas.

- El protagonista y/o los personajes parecen invisibles. En varias ocasiones, parecía que los personajes y protagonista eran invisibles en el juego, aunque sí se habían incorporado todas las imágenes de ellos. Finalmente lo ocurrido era que se había incorporado la misma imagen tanto en el apartado referido a “Imagen de fondo de la escena” como en “Máscara frontal de la escena”, lo que ocasionaba que los personajes y protagonista quedaban en medio de ambas imágenes. Por ello, se hace relevante explicar a los estudiantes para qué sirve la máscara frontal con algún ejemplo práctico, puesto que el problema surge ya que solamente se menciona esa opción, pero no se incorpora en el juego modelo que se realiza en clase.

4. CONCLUSIONES

Los videojuegos pueden ser una herramienta útil para su uso en educación, trayendo al aula recursos de la vida cotidiana de nuestros alumnos, lo que les genera motivación e interés. A su vez, los videojuegos poseen una serie de posibilidades didácticas a través de sus diferentes enfoques de integración en el aula (uso de videojuegos comerciales; creación de juegos por estudiantes; o creación de juegos por docentes y desarrolladores con contenidos educativos y su posterior utilización para que los estudiantes aprendan). En este texto, nos hemos centrado en que los futuros docentes de Educación Infantil creen juegos digitales a través de una herramienta que no requiere conocimientos de programación, como lo es eAdventure y que creen dichos juegos teniendo en cuenta la integración de algún contenido curricular. De esta manera, se les quiere dar las habilidades no solamente para que consuman recursos didácticos, sino para que también puedan producir recursos en función de las necesidades docentes que se encuentren, y, en este caso, para que puedan crear recursos de tipo videojuego para sus futuros alumnos.

Como se ha visto, los futuros docentes han creado juegos en relación a diferentes temáticas relativas a las 3 áreas que se incluyen en el segundo ciclo de Educación Infantil, aunque podemos apreciar que en los juegos se reflejan más contenidos relativos al área de Conocimiento del entorno, lo que puede significar que ven más posibilidades para la creación de juegos con esta herramienta en relación a dichas cuestiones. De hecho, se aprecia que suele ser más común la integración educativa, ya sea a través del uso o de la creación, de videojuegos en el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales o las ciencias sociales.

En lo que respecta a las limitaciones, dudas y problemas surgidos, las dudas fueron solventadas ya sea por los docentes autores de este texto o por los propios estudiantes entre ellos, favoreciendo así también el trabajo colaborativo. Cabe también añadir una limitación también en sí misma de la propia práctica llevada a cabo. En la clase práctica no se mostraron todas las opciones que permite actualmente eAdventure, puesto que solamente se trabajó durante dos horas en el aula. Es decir, no se trabajaron aspectos como, por ejemplos, flags, variables, perfiles de evaluación o perfiles de adaptación, que pueden resultar más difíciles a los alumnos, a la par que pueden generar más dudas, como se está viendo en otras experiencias que estamos llevando a cabo en el momento actual en relación a la formación inicial docente sobre videojuegos. De todos modos, la experiencia y los resultados han sido enriquecedores y se ha podido ver que es posible la creación de juegos con contenido curricular por parte de los futuros docentes del Grado de Educación Infantil, aunque sería necesario que los juegos fueran más elaborados (lo que se podría conseguir dándoles más tiempo para su elaboración o más sesiones de formación, o, incluso, que fueran creaciones

enfocadas a la realización de un Trabajo Fin de Grado sobre ello) además de que sería importante probarlos con alumnado de la etapa para la que estén creados.

5. AGRADECIMIENTOS

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

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEVI y GfK (2012): Estudio Videojuegos, educación y desarrollo infantil. Fase cualitativa. Disponible en: <http://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2015/12/Informe-de-resultados-Fase-Cualitativa-ADESE.ppt>

Baytak, A., y Land, S. M. (2010): "A case study of educational game design by kids and for kids". En revista *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, N. 2, vol. 2, 2010, pp. 5242–5246. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.853

Bernat, A. (2006): "Los videojuegos, acceso directo a las nuevas tecnologías". En revista *Comunicación y pedagogía*, N. 216, pp. 32-36. Disponible en www.xtec.cat/~abernat/articles/bernat-II.pdf

Capell, N., Tejada, J. y Bosco, A. (2017): "Los videojuegos como medio de aprendizaje: un estudio de caso en matemáticas en Educación Primaria". En revista *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, N. 51, pp. 133-150. doi: 10.12795/pixelbit.2017.i51.09

Contreras, R. S. (2014): "Acercamiento a las características de los videojuegos y sus beneficios en el proceso de aprendizaje" En: Revuelta Domínguez, F. I., Fernández Sánchez, M. R., Pedrera Rodríguez, M. I. y Valverde Berrocoso, J. (Coords.) *Actas del II Congreso Internacional de Videojuegos y Educación*. Bubok Publishing. España, pp. 381-394.

Durkin, K., Boyle, J., Hunter, S. y Conti-Ramsden, G. (2013): "Video Games for Children and Adolescents With Special Educational Needs". En revista *Zeitschrift für Psychologie*, N. 221, pp. 79-89. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000138>.

eUCM (2006 – 2012): eAdventure. Disponible en <http://e-adventure.e-ucm.es/>

GameSalad. Disponible en <https://gamesalad.com/>

García, M. F. y Raposo, M. (2013): "Trabajando con videojuegos en el aula: una experiencia con Wii Music". En revista *Tendencias Pedagógicas*, N. 22, pp. 45-58.

Granic, I., Lobel, A., y Engels, R. C. M. E. (2014): "The benefits of playing video games". En revista *American Psychologist*, N. 69, Vol. 1, pp. 66-78. <http://dx.doi.org/10.1037/a0034857>

Martí, J., Currás, R. y Sánchez, I. (2012): "Nuevas fórmulas publicitarias: los advergamos como herramienta de las comunicaciones de marketing". En revista *Cuadernos de Gestión*, N. 12, Vol. 2, pp. 43-58. Disponible en <http://www.redalyc.org/html/2743/274324369002/>

Martí, J., Sanz, S. y Ruiz, C. (2012): "Nuevas herramientas de promoción de destinos turísticos. El uso de los videojuegos publicitarios (advergamos)". En revista *Gran Tour*, N. 5, pp. 71-91. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3952855>

Martín, M. y Martín J. L. (2014): “El tándem de los videojuegos y la realidad aumentada para el desarrollo de destrezas y competencias básicas”. En *Actas Oficiales del 10º Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo*.

Microsoft Research FUSE Labs: Kodu. Disponible en <https://www.kodugamelab.com/>

Mugueta, Í., Manzano, A., Alonso, P. y Labiano, L. (2015): “Videojuegos para aprender Historia: una experiencia con Age of Empires”. En *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, N. 32. Disponible en <http://www.historiayvideojuegos.com/doc/pdf/produccion/19.pdf>

Perandones, E. (2010): “Videojuegos para la Salud”. VI Curso Comunicación y Salud. Nuevos escenarios y tendencias en tiempos de crisis. 24 y 25 de Noviembre 2010. Disponible en <http://eprints.ucm.es/13410/1/comunicacionysalud.pdf>

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. BOE de 4 de enero de 2007, páginas 474-482.

Sánchez i Peris, F. J. (2014): “Los videojuegos en la educación para la salud”. En: Aroca, C., y Ros, C. (Dir.) *Pedagogía multidisciplinar para la salud: claves para la intervención psico-educativa, socio-comunitaria y físico-ambiental*. Tirant Humanidades. Valencia, pp. 387-410.

Sánchez i Peris, F. J. y Esnaola, G. A. (2014): “Los videojuegos en la educación”. En revista *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, N. 3, Vol. 1, pp. 21-26. Disponible en <http://www.aularia.org/ContadorArticulo.php?idart=154>

The Adventure Maker Team (1999-2008): Adventure Maker. Disponible en <http://www.adventuremaker.com/>

Van Eck, R. (2006). “Digital game-based learning: It’s not just the digital natives who are restless”. En revista *EDUCAUSE Review*, N. 41, Vol. 2, pp. 16–30

YoYo Games: GameMaker. Disponible en <https://www.yoyogames.com/gamemaker>

ⁱ Licenciada en Pedagogía (2010), Máster las TIC en Educación: análisis y diseño de recursos, procesos y prácticas formativas (2011). Personal Investigador en Formación con una ayuda predoctoral FPU (Formación de Profesorado Universitario) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Gobierno de España en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca.

ⁱⁱ Diplomado en Formación del Profesorado de EGB, especialidad de Ciencias (1990), Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Sección de Ciencias de la Educación, Especialidad Educación Especial (1993) y Especialidad de Orientación (1999). Máster en Gestión Medioambiental (1995), Postgrado de Especialista en Informática Educativa (1997), Máster en Informática Educativa (2000). Profesor Colaborador de Tecnología Educativa y Organización del Centro Escolar de la Universidad de Salamanca. Secretario de la Escuela de Magisterio de Zamora.

INNOVACIÓN DOCENTE: CENTROS TIC, ESCUELAS 2.0 Y NUEVAS COMPETENCIAS

Pablo Camacho Lazarraga
Profesor Grado Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
Centro Universitario San Isidoro
pcamacholazarraga@gmail.com
Israel Caraballo Vidal.
Profesor Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
Universidad de Cádiz
israelcaraballo80@yahoo.es

Resumen

Hemos entrado en un siglo marcado por una nueva revolución, la de la información y la comunicación. Parece que la primera mitad de este siglo XXI va a estar marcada por dos grandes cambios tecnológicos, el de la informática y el de la biotecnología. Estos cambios afectan directamente a toda la sociedad.

De la misma manera que estos cambios están afectando a la sociedad, también afectan a la escuela. Ante esta nueva situación hay que tener siempre presente que Internet, la informática, es una herramienta más, que ahora tiene un mayor protagonismo, complementando así a las herramientas ya existentes y ofreciendo a alumnado el entorno adecuado que exige la sociedad actual. El objetivo del presente trabajo es presentar las ventajas de las principales herramientas que se están utilizando en los centros educativos con objeto de satisfacer las necesidades actuales de nuestros alumnos.

Abstract

We have entered a century marked by a new revolution, that of information and communication. It seems that the first half of this 21st century will be marked by two major technological changes, that of information technology and that of biotechnology. These changes directly affect the whole society. In the same way that these changes are affecting society, they also affect the school. Given this new situation, we must always bear in mind that the Internet, computer science, is one more tool, which now has a greater role, complementing existing tools and offering students the appropriate environment required by today's society. The objective of this paper is to present the advantages of the main tools that are being used in educational centers in order to meet the current needs of our students.

Palabras clave: Innovación docente - centros tic - escuelas 2.0 - competencia.

Key words: Teaching innovation - tic centers - schools 2.0 - competence.

1. Centros TIC

¿Qué es un Centro TIC?

Es un Centro educativo en el que se utilizan las T.I.C. para facilitar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

¿Por qué se introduce esta nueva herramienta?

Hemos entrado en un siglo marcado por una nueva revolución, la de la información y la comunicación. Parece que la primera mitad de este siglo XXI va a estar marcada por dos grandes cambios tecnológicos, el de la informática y el de la biotecnología. Estos cambios afectan directamente a toda la sociedad.

De la misma manera que estos cambios están afectando a la sociedad, también afectan a la escuela (profesorado, alumnado, padres y madres). Lo que se ha llamado las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) han entrado en la vida de los Colegios y de los Institutos. Cada vez son más los centros que están conectados a Internet, que tienen una Intranet más o menos aprovechada, que utilizan los medios informáticos, y a veces Internet, para parte de la gestión del centro, que tienen publicada su página Web, que van desarrollando y creando alguna aplicación multimedia para su trabajo en el aula. Sin duda los docentes debemos aprovechar y hacer de este recurso (las TIC) un elemento más para mejorar nuestra práctica docente. Ante esta nueva situación hay que tener siempre presente que Internet, la informática, es una herramienta más, que ahora tiene el protagonismo, como en su día lo tuvieron la Televisión, el vídeo, las diapositivas, etc. Es una herramienta que viene a complementar las que ya tenemos y que no es una panacea en donde se van a solucionar los problemas, es una herramienta que, sobre todo, ha de servirnos para mejorar la práctica de enseñanza-aprendizaje. Proporciona muchas posibilidades. Al profesorado le permite acceder a nuevas utilidades y a un gran volumen de recursos educativos, consultar información profesional, es un medio en donde poder compartir experiencias, participar en proyectos educativos, nacionales e internacionales, es sin duda una herramienta que puede mejorar su cualificación profesional. Al alumno le permite desarrollar la capacidad de acceder, organizar y tratar la información,

comunicarse con otros compañeros, ya sean de su localidad, de cualquier punto de la comunidad o del mundo, le permite practicar idiomas, etc.

¿Cuáles son los objetivos de un Centro TIC?

1. Conseguir que nuestros alumnos sean capaces de hacer un uso razonado de las posibilidades que las nuevas tecnologías ofrecen. Hemos de conseguir la “alfabetización” en el uso de estos nuevos recursos. Es necesario que el alumno conozca el uso de las TIC, el uso de Internet, del correo electrónico, de los ordenadores, etc, para estar preparado en una sociedad donde la información y la comunicación ocupan un lugar destacado.

2. Asimilar y discernir los mensajes y la información que el alumnado recibe, aprovechar los recursos didácticos que estas nuevas tecnologías proporcionan. Pero, en este proceso, no hay que olvidar el papel educador en la comprensión de esas complejas realidades y sus repercusiones humanas y éticas. Se han de potenciar capacidades como la imaginación o la integración con el entorno, el mantener el contacto con la realidad, con el entorno más próximo, evitando la deshumanización. Internet no puede ser la única vía de conocimiento, las informaciones que recibimos debemos asimilarlas, comprenderlas y no deben ser ajenas a nuestra vida, hemos de contextualizarlas con la realidad de nuestras sociedades.

3. Considerar las TIC y sobre todo Internet como una extensa fuente de información, como una base de datos, como una gran biblioteca. Ante tal cúmulo de información es importante saber dónde está la información, cómo buscarla, cómo utilizarla y hacer de ella un conocimiento útil y contextualizado. Hemos de saber aprovechar los recursos y capacitar a nuestros alumnos para que sepan recibir y asimilar esa información y convertirla en conocimientos. Instigar a los alumnos a pensar críticamente y a desarrollar conceptos por sí mismos puede verse favorecido por la utilización de las nuevas tecnologías.

4. Cambiar el papel del profesor que debe actuar como mediador entre los canales de información y el alumno. Pasar de una posición del profesor como transmisor de información al profesor como mediador de los procesos de

aprendizaje. Internet y las nuevas tecnologías no pueden asumir el rol del profesor. Los contenidos a los que se acceden deben de estar supervisados, se deben establecer las pautas y los elementos de discusión y razonamiento a la hora de utilizar la información. No debe olvidarse que Internet es una herramienta a través de la cual podemos acceder a un enorme conjunto de información que está almacenada en otras máquinas. Internet y las nuevas tecnologías no pueden ocupar el papel del profesor, pero sí le proporcionan una enorme documentación, un medio para compartir experiencias que puede utilizar en su práctica docente.

5. Cambiar el papel del alumno que ha de abandonar el papel de sujeto receptor pasivo para pasar a ser un elemento activo, que sea capaz de buscar, de seleccionar de una manera razonada, que justifique sus posturas, etc. Nos encontramos en una situación donde debe reforzarse la capacidad de elección del alumno frente a la clase tradicional. No hay que pensar que el hecho de que las TIC favorezcan el papel activo del alumnado, a partir de ahora todos los alumnos vayan a adoptar una postura activa, ya que esto es una opción a elegir por el alumno, pero si que estas nuevas herramientas favorecen comportamientos más participativos.

¿Qué hay en un Centro TIC?

- Un ordenador para cada dos alumnos/as.
- Sistema Operativo Guadalinex 2004 (software libre).
- Conexión a Internet de banda ancha.
- Intranet local: Plataforma Educativa.
- Ordenadores, impresoras y escáneres en
- Departamentos, despachos y sala de profesores.

¿Qué requiere trabajar en un Centro TIC?

Requiere una serie de adaptaciones, por parte de los profesores y alumnos, que podemos resumir en tres aspectos:

1. Aspectos organizativos.
2. Aspectos técnicos.

3. Aspectos didácticos.

1. Aspectos Organizativos:

- “El ordenador es una herramienta de trabajo”.
- Cada dos alumnos son responsables de un equipo.
- En ausencia del profesor/a el aula permanece cerrada.
- Si no se están utilizando, todos los ordenadores deben permanecer apagados y cerrados con llave.
- Los gastos de reparación o restitución de material averiado por un mal uso correrán a cargo de los alumnos responsables
- Al final de cada trimestre se hará limpieza de los ordenadores de las aulas.

2. Aspectos Técnicos:

- Manejándolo con cuidado el ordenador no se estropea.
- En cada aula dos alumnos/as informan de averías.
- Cuando algo falla debe informarse de la avería al Coordinador T.I.C.
- Los tutores/as deben revisar periódicamente el estado de conservación y limpieza de los equipos
- El armario de servidores no siempre funciona: paciencia.

3. Aspectos Didácticos:

- Los profesores/as del Centro participamos en un Plan de Formación con asesoramiento del C.E.P.
- A lo largo del curso se organizan cursos, grupos de trabajo, jornadas, etc., para el profesorado.
- El Coordinador T.I.C. se reúne periódicamente con los Departamentos para informarles y asesorarles.
- Es importante compartir prácticas y experiencias.
- Para los alumnos/as el uso de las T.I.C. es algo natural.

¿Cuáles son los nuevos recursos didácticos?

- Plataforma Educativa.
- Buscadores de Internet.

- Enciclopedias, diccionarios y traductores online.
- Actividades interactivas (sitios web, Hot Potatoes, JClic, Malted, etc.).
- Presentaciones multimedia.
- Bitácoras y wikis.
- Actividades constructivistas (WebQuests, etc.).

2. Escuelas 2.0

¿Qué es el Proyecto Escuelas 2.0?

El Programa Escuela TIC 2.0 es un proyecto que la Consejería de Educación pone en marcha, en colaboración con el Ministerio de Educación, para reforzar la integración de las tecnologías de la información, de la comunicación y del conocimiento en los centros educativos andaluces. Contempla el uso personalizado de un ultraportátil por parte de cada alumno y alumna de 5º y 6º de primaria, 1º y 2º de ESO, acceso a Internet y dotación de aulas digitales, teniendo como protagonista al profesorado, como incentivador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Procura la utilización de las herramientas web 2.0 en la acción educativa como medio para el desarrollo de la competencia digital del alumnado y, mediante ella, el desarrollo del resto de las competencias básicas y, en consecuencia, la mejora de los resultados educativos del alumnado.

Con esta medida, se da un paso más en el camino para seguir avanzando en la modernización tecnológica de los centros andaluces, poniendo al servicio del profesorado herramientas que faciliten el uso de los recursos que oferta la sociedad de la información y la comunicación en la actualidad.

¿Qué objetivos tiene?

- Profundizar en la calidad en la Educación y en la Igualdad de Oportunidades.
- Conseguir que las TIC se conviertan en herramientas didácticas de uso habitual en el aula.

- Mejorar las prácticas educativas para alcanzar un mayor desarrollo de las competencias del alumnado.

¿Quién interviene en este Proyecto?

- Formación del Profesorado: Fomentando la integración de las nuevas tecnologías en nuestras escuelas a través de la Formación del Profesorado, desde los niveles más elementales, y dando a conocer las herramientas que permitan el cambio metodológico para una mejora de las competencias básicas en el alumnado.

- Alumnado: El alumnado ha de saber pero desde la perspectiva de obtener, interpretar información y transformarla en conocimiento significativo. Educar para que las niñas y niños desarrollen los conocimientos, las destrezas y las actitudes dentro de su ámbito social. Crear conocimiento crítico en un contexto en el que el autoaprendizaje va a jugar un papel muy importante. El alumnado se convierte en un usuario inteligente. Para ello es preciso que desarrolle las capacidades de aprender a buscar, procesar y comunicar. El profesorado, con la ayuda de la familia, intenta conseguir que las alumnas y alumnos sean creativos y responsables, con iniciativa, motivación y persistencia en el trabajo.

- Aulas digitales: Ordenadores ultra portátiles para el alumnado y para las maestras y los maestros de 5º y 6º de Primaria y el profesorado de 1º y 2º de Secundaria de centros públicos. 6.439 aulas con pizarra digital, cañón de proyección y equipo multimedia. Mueble para alimentación baterías.

- Conexión a Internet: WIFI en las aulas, conexión a Internet en todos los equipos y acceso a Internet a través de la Red Corporativa de la Junta de Andalucía.

- Familias: Implicar a las familias en la custodia y uso responsable del material entregado al alumnado, acercar las TIC a las familias con el uso del ultraportátil como elemento de aprendizaje, aprovechar las TIC para conseguir un mayor acercamiento del centro escolar a las familias, formar a las familias en el uso seguro de Internet, facilitándoles el acceso a las herramientas adecuadas para esta tarea.

3. Nuevas competencias

¿Qué son las Competencias?

La introducción que la Ley Orgánica de Educación (LOE) hace en el currículo escolar español del término "*competencias básicas*" no es una mera definición de un concepto, sino que implica una completa reformulación de los métodos de enseñanza. del "saber" al "saber hacer", de "aprender" a "aprender a aprender"; el objetivo es que, una vez cumplida la etapa de escolarización obligatoria, los jóvenes hayan alcanzado una serie de competencias que les permitan incorporarse a la vida adulta y al mercado laboral de manera satisfactoria.

Saber sumar, restar, multiplicar o dividir ya no es suficiente para que un alumno de primaria supere con éxito una evaluación matemática. Si este alumno no es capaz de aplicar estas operaciones a un contexto real de la vida cotidiana, no habrá conseguido desarrollar una de las competencias básicas a las que se orienta el aprendizaje de este área de formación y por tanto no habrá alcanzado los objetivos de la asignatura. Y es que, a partir de ahora, tanto los objetivos de cada área de aprendizaje o materia, como los criterios de evaluación, la organización del centro, la participación de las familias... todos los aspectos formales y no formales que afectan a la educación de los jóvenes en España se orientan hacia la adquisición final de lo que la LOE denomina Competencias Básicas.

El currículo de Primaria y Secundaria se ha diseñado en función de estas competencias.

Este término, presente en nuestro sistema educativo desde su introducción por parte de la LOE en el currículo tanto de educación Primaria como Secundaria, se refiere a aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. De este modo, el currículo de las áreas o materias de las diferentes

etapas educativas obligatorias se ha diseñado de manera que cada una contribuya, en mayor o menor medida, al desarrollo y adquisición de ocho competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

¿Por qué se han introducido estas competencias en el currículo?

Principalmente como una respuesta a la nueva demanda en materia de educación que requiere la sociedad actual. Una educación y formación que, más que enfocada a la pura adquisición de conocimientos se oriente al desarrollo de destrezas y habilidades que resulten útiles para los jóvenes a la hora de desenvolverse de manera autónoma en la vida diaria. Es decir, además de "saber" los alumnos deben saber aplicar los conocimientos en un contexto real, comprender lo aprendido y tener la capacidad de integrar los distintos aprendizajes, ponerlos en relación y utilizarlos de manera práctica en las posibles situaciones o contextos a los que se tengan que enfrentar diariamente.

Pero la introducción de estas competencias en el currículo no afecta únicamente al diseño de las áreas de aprendizaje, sino que también implica un cambio en la organización escolar, ya que ésta contribuirá también a la adquisición de las competencias básicas. Las normas internas de los centros, las instalaciones de que dispongan, la organización de la biblioteca escolar, las actividades extraescolares... todo ello debe estar orientado a facilitar el desarrollo de estas competencias. Asimismo, la labor del profesorado es fundamental para alcanzar los objetivos marcados por las competencias básicas que, además de los cambios que implica en el modo de enseñar, deberán evaluar a los alumnos no sólo por los conocimientos

adquiridos, sino en la medida que estos han contribuido a la adquisición de las competencias y deben enfocar la acción tutorial a este objetivo, orientando y estimulando de manera personalizada el proceso de aprendizaje de los alumnos.

a. Competencia en comunicación lingüística: La adquisición de esta competencia supone que el estudiante es capaz de utilizar correctamente el lenguaje tanto en la comunicación oral como escrita, y asimismo saber interpretarlo y comprenderlo en los diferentes contextos. Debe permitir al alumno formarse juicios críticos, generar ideas y adoptar decisiones. En el caso de lenguas extranjeras, significa poder comunicarse en alguna de ellas de modo que se enriquezcan las relaciones sociales y favorezcan el poder desenvolverse en contextos diferentes.

b. Competencia matemática: Supone poseer habilidad para utilizar y relacionar números, sus operaciones básicas y el razonamiento matemático para interpretar la información, ampliar conocimientos y resolver problemas tanto de la vida cotidiana como del mundo laboral.

c. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: Es la habilidad para desenvolverse de forma autónoma en distintos ámbitos como la salud, el consumo o la ciencia, de modo que se sepa analizar, interpretar y obtener conclusiones personales en un contexto en el que los avances científicos y tecnológicos están en continuo desarrollo.

d. Tratamiento de la información y competencia digital: Esta competencia se refiere a la capacidad del alumno para buscar, obtener, procesar y comunicar información y trasformarla en conocimiento. Esto supone habilidad para acceder a la información y transmitirla en diferentes soportes, así como hacer uso de los recursos tecnológicos para resolver problemas reales de modo eficiente.

e. Competencia social y ciudadana: Entre las habilidades de esta competencia se incluyen el conocerse y valorarse, saber comunicarse en diferentes contextos, expresar las ideas propias y escuchar las ajenas, comprendiendo los diferentes puntos de vista y valorando tanto los intereses individuales como los de un grupo, en definitiva habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica.

Observaciones:

El recurso que hemos visto nos parece muy completo, pero inadecuado para desarrollarlo en Primaria, así que lo ubicaremos en Secundaria o en Bachillerato. Además, nos parece de una complejidad más bien alta, así que lo utilizaríamos para niños ya iniciados en la orientación. Creemos que es también un recurso que podemos utilizar como ampliación de información y motivación para aquellos alumnos que se animen a participar en una carrera.

Recurso nº: 2**Link:**

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/nsdelapaz/webquests/conocestu espalda/index.html>

Aplicación: WEB QUEST**Tema: ANATOMÍA – LA ESPALDA****Nombre: “¿CONOCES TU ESPALDA?”****Interfaz:****Observaciones:**

Esta es una web destinada a alumnos de secundaria, por la complejidad de las actividades y explicaciones. Podríamos tratarlo en una Unidad Didáctica de higiene postural o de otros aspectos relacionados con la salud y nuestro cuerpo. Para adaptarlo a primaria se tendría que cambiar las explicaciones y hacerlas mas asequibles al tipo de alumnado y sus posibilidades. Podríamos introducir imágenes sencillas de como debería ser la postura correcta en diferentes situaciones cotidianas, (sentarnos, ponernos la mochila...).

Al igual que en el recursos anterior, esta web la podríamos utilizar en situaciones puntuales como refuerzo de los contenidos dados en las clases, o para animar a los alumnos a ampliar conocimientos sobre la temática tratada.

Recurso nº: 3**Interfaz:**

| | |
|---|--|
| <p>Link:</p> <p>http://www.juandevallejo.org/wq5.htm</p> |  |
| <p>Aplicación: WEB QUEST</p> | |
| <p>Tema: DEPORTES – LOS JUGADORES</p> | |
| <p>Nombre: “¿QUÉ SABES DE...?”</p> | |
| <p>Observaciones:</p> <p>Tratamos a continuación una Web Quest, en este caso referida a la práctica deportiva en general. Lo utilizaríamos para que nuestros alumnos conozcan los deportistas destacados en cualquier deporte, así como las futuras figuras que se están formando. El objetivo es que conozcan, qué deportistas han destacado a lo largo de la historia, en qué destacaron, como fueron sus vidas, qué consiguieron... buscando con este trabajo la motivación de nuestros alumnos hacia la práctica de cualquier deporte, así como un acercamiento directo al mismo.</p> <p>Otro punto importante es la facilitación de enlaces en los que nuestros alumnos pueden buscar información, detallando la evaluación que se llevará a cabo.</p> <p>Utilizaríamos este recurso justo antes de comenzar la práctica de un deporte.</p> | |
| <p>Recurso nº: 4</p> | <p>Interfaz:</p>  |
| <p>Link:</p> <p>http://clic.xtec.cat/db/act_es.jsp?id=3432</p> | |
| <p>Aplicación: JCLIC</p> | |
| <p>Tema: HISTORIA</p> | |
| <p>Nombre: “HISTORIA I y II”</p> | |

Observaciones:

Unidad Didáctica ideal como apoyo para afianzar evaluando los conocimientos relacionados con la Historia en la etapa de primaria. La información que contiene es general, pero muy clara, y esta dividida en los siguientes contenidos:

- Prehistoria: nuestros tatarra...abuelos. (I)
- Edad Antigua: De Mesopotamia a Roma. (I)
- Edad Media: Cristianos y Musulmanes. (I)
- Renacimiento y Edad Moderna. (II)
- Edad Contemporánea. (II)
- Secuencias de Imágenes. (II)

Recurso nº: 5**Link:**

<http://www.terra.es/personal2/gonzalo/segundo-tema-2/tema2.htm#introducción>

Aplicación: CAZA DEL TESORO**Tema: CIENCIAS DE LA NATURALEZA****Nombre: “LA FUERZA Y SUS EFECTOS”**

LA FUERZA Y SUS EFECTOS

INTRODUCCIÓN

Primero que sabemos de las fuerzas tenemos: movimiento, deformación... ¿cómo se relacionan? ¿cómo se relacionan? ¿cómo se relacionan?...

PREGUNTAS

- 1) ¿Caricue cuatro es en kg una masa de 25 gramos habiendo en alguna de las páginas de los recursos?
- 2) ¿Qué es un sistema de referencia?
- 3) ¿Qué es la trayectoria?
- 4) ¿Qué es la velocidad? ¿Qué es la aceleración? ¿Qué es la fuerza?
- 5) ¿Qué es la energía?
- 6) ¿Qué es la potencia?
- 7) ¿Qué es el trabajo?
- 8) ¿Qué es la energía cinética?
- 9) ¿Qué es la energía potencial?
- 10) ¿Qué es la energía mecánica?

RECURSOS

En los siguientes enlaces podrás encontrar las respuestas correctas:

<http://www.terra.es/personal2/gonzalo/segundo-tema-2/tema2.htm#introducción>

Observaciones:

Es un recurso orientado hacia 2º de ESO. Nos ha parecido muy interesante, especialmente por los recursos que indica en sus links, donde los alumnos podrán encontrar las respuestas a las preguntas que se utilizan como evaluación de los conocimientos adquiridos. Intenta realizar un acercamiento de estos

conocimientos que se adquieren en el aula en relación a la fuerza con las situaciones del alumno en su vida cotidiana.

5. Bibliografía

García-Valcárcel. A. y Tejedor, J. (2010). Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. *Revista de Educación*, 352, 125-147.

Marqués, P. (2010). Las aulas 2.0. Recuperado de <http://www.slideshare.net/peremarques/aulasTIC-un-alumno-un-ordenador>

Marqués, P. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. 3 c TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC, 2(1), 1-15. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817326>

Pantoja, A. y Huertas, A. (2010). Integración de las Tic en la asignatura de Tecnología de Educación Secundaria Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 37, 225-237.

Saez López, J. M. (2012a). Valoración del impacto que tienen las TIC en educación primaria en los procesos de aprendizaje y en los resultados a través de una triangulación de datos. *RELATEC, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 11(2), 11-24.

Sancho Gil, J.M. y Brain Valenzuela, B. (2013). Cuando la sociedad digital es solo un eco: el caso de la formación inicial de los maestros de primaria. *Digital Education Review*, 24, 69-82. Recuperado de <http://greav.ub.edu/der>

III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI
(marzo 2018)

EL AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE EN EL TÍTULO DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Virtual learning enviroment in Nursery school's degree

Trabajo de Investigación

M^a Nieves Collantes de Terán Riscardo

marinievescollantes18@gmail.com

El Ambiente Virtual de Aprendizaje en el Título de Grado en Educación Infantil.

Resumen

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden jugar un papel muy importante en los sistemas educativos, lo que supone la introducción de nuevos paradigmas de aprendizaje, nuevos roles, nuevas funciones, y nuevas competencias y metodologías por parte del docente y los alumnos a través de la educación en línea. El presente estudio persigue un doble objetivo: Describir, conocer y valorar el ambiente virtual de la asignatura de TIC en los alumnos de 4º curso del Grado de Educación Infantil de la Facultad Ciencias de la Educación y, analizar la actitud de alumnos en formación inicial frente a la utilización de las tecnologías de la información y comunicación en un ambiente virtual. Se ha utilizado un *cuestionario de ambiente de clases TIC*. Los resultados muestran que los Ambientes Virtuales de Aula y todas las herramientas que en ellos se emplean brindan grandes oportunidades tanto a alumnos como a profesores. Los alumnos adquieren una mayor autonomía y son más conscientes de sus propios procesos de aprendizaje. Por otro lado, el profesor deja de ser el centro de conocimiento de donde proviene toda la información adquiriendo el rol de guía y moderador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras claves: Aprendizaje en línea, enseñanza superior, enseñanza y formación, evaluación.

Abstract

Information and communications technology (ICT) can play an important role in education systems, which means, new learning paradigms, new roles, new features, and new skills and methodologies are introduced by teachers and students through online education. This study has a double objective: Describe, know and value the virtual classroom in the subject of ICT with students of 4th year of the Faculty of Science Education in Seville, who are studying the subject of Information Technologies and Communication Applied to Nurcery School; and analyze the attitude of students in initial formation against the use of information technology and communication in a virtual classroom. Using a survey of virtual classroom ICT, the results show that the virtual classrooms and their learning tools offer great opportunities for students and teachers. thanks to this, students are more autonomous and they are more aware of their learning processes. In another hand, teacher stops being a knowledge center who offers all kind of information and he become to be a guide in the learning process.

Keywords: virtual learning environments; higher education; education and training, assessment.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Origen y marco del estudio.

Nos encontramos ante un contexto socio-cultural caracterizado por la existencia y uso excesivo de las nuevas tecnologías de la Información y la comunicación. Este suceso conlleva a un replanteamiento en la sociedad del conocimiento para establecer un avance óptimo en los “sistemas económicos, la innovación cultural, las interacciones humanas y evidentemente los procesos y circunstancias del aprendizaje y la educación” (Sánchez, Boix y Jurado, 2009:180). Desde que las tecnologías llegaron a nuestras vidas hemos experimentado avances vertiginosos en todos los ámbitos. "Resulta cada día más evidente que vivimos tiempos de cambios importantes y profundos". (Rodríguez y Molero de Martins, 2009: 74).

Existe por tanto una situación de transformación en muchos escenarios de muy diversos ámbitos pero, indudablemente, la escuela se convierte en un lugar clave para comenzar en la alfabetización digital de los alumnos con la finalidad de conseguir una utilización correcta y competente de las tecnologías en un futuro. Para ello, la creación de entornos virtuales de aprendizaje resultan ser un lugar adecuado para adquirir las estrategias, competencias, conocimientos y actitudes necesarias para una correcta formación digital. Brito (2011:47) define el entorno virtual como "un espacio conceptual en el cual un usuario puede establecer una comunicación (interacción) en condiciones espacio- temporales distintas con otros usuarios (o su representación), o con elementos propios del entorno".

En esta misma línea, Dellepiane (2010:126) define los ambientes virtuales como:

Espacios de comunicación que permiten el intercambio de información y que harían posible, según su utilización, la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje en el que se facilitara la cooperación de profesores y estudiantes, en un marco de interacción dinámica, a través de unos contenidos culturalmente seleccionados y materializados mediante la representación, mediante los diversos lenguajes que el medio tecnológico es capaz de soportar

Es por ello que Scagnoli (2000:1) establece que el aula virtual no debe considerarse como un simple mecanismo de transmisión de la información, sino que “debe ser un sistema donde las actividades involucradas en el proceso de aprendizaje puedan tomar lugar, es decir que deben permitir interactividad, comunicación, aplicación de los conocimientos, evaluación y manejo de la clase”

Destacamos como factor esencial en la mayoría de las definiciones que conforman el término de ambiente virtual la necesidad de que exista una interacción y un intercambio que dé lugar a la comunicación. Scagnoli (2000:3) apunta que “es necesario que el aula virtual tenga previsto un mecanismo de comunicación entre el

alumno y el instructor, o entre los alumnos entre sí para garantizar esta interacción". Hay que tener en cuenta que nos encontramos ante una nueva sociedad del conocimiento, también llamada sociedad de la información donde se aprecia que "los profesores no somos los únicos transmisores de datos o de conocimientos (Castillo y Polanco, 2005 citado en Kahale, 2011: 139). Este rol obsoleto del profesorado en la transmisión del conocimiento queda sustituido ahora por las TIC. Ya que éstas permiten que la educación sea eficaz para el docente y para el alumno, pues "facilitan los procesos de aprendizaje y autoaprendizaje", ahorran energías al profesorado a la hora de exponer y repetir los contenidos curriculares, por su carácter interactivo; es más "constituyen un acto más de educación, dentro del campo de la alfabetización informática y cibernética" (Sánchez, Boix y Jurado, 2009: 189).

Por esta razón en muchas definiciones referidas a los ambientes virtuales de aprendizaje se puede observar como factor importante la interacción. Esta problemática, muy de actualidad, es la que nos ha llevado a reconsiderar el papel del docente y el alumno en cuanto a sus prácticas y competencias para que la incorporación de las tecnologías en los ambientes educativos resulten satisfactorias y de calidad tanto para el alumno como para el tutor. Y sobre todo, que la misma resulte un medio más que un fin en sí misma.

Por tanto, los profesores deberán modificar sus roles y desarrollar **nuevas formas de actuación** que según Sánchez y otros (2009) deberán relacionarse con:

Su manera de interactuar con los alumnos; la actualización de sus conocimientos, las formas de promover el aprendizaje en sus alumnos; las formas de hacer frente a las dificultades de todos; a la incorporación y utilización de los elementos tecnológicos, que faciliten su trabajo y le ahorren energías y de paso, preparar a sus alumnos en el uso de lo que serán más tarde sus herramientas laborales (p. 191).

De igual modo, debemos conocer **las funciones** que desempeñan los docentes dentro del entorno virtual. Siguiendo a Mir, Reparaz y Sobrino (2003 citado en Salinas, Pérez y de Benito, 2008) indican que las funciones del profesorado son:

- "Orientación, seguimiento y control del alumno.
- Evaluación de los aprendizajes.
- Seguimiento de la participación en actividades, proyectos, tutorías...
- Estrategias de aprendizaje independiente y autorregulado y orientación al alumno para que adquiera las destrezas necesarias para responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje.
- Creación de contextos de aprendizaje colaborativo y desarrollo de estrategias en los estudiantes.
- Motivación de los alumnos.
- Eliminación del sentimiento de soledad y alejamiento" (p.68)

Esto, en línea con Kahale (2011:140) conlleva a considerarse “una metodología activa de aprendizaje que promueva nuevas formas de enseñanza-aprendizaje en el que el alumno sea el sujeto activo y protagonista de su proceso formativo. El aprendizaje dentro de los entornos virtuales debe caracterizarse como un proceso de construcción que supone, según Zapata-Ros (2015) afirmar que el aprendizaje virtual no consiste únicamente en la transmisión de contenidos externos a la mente del alumno. Es decir, no se trata de una “copia o una reproducción de lo que en ese entorno se le presenta como contenido a aprender” sino un proceso de construcción del contenido de forma personal utilizando para ello un conjunto de “...elementos que conforman la estructura cognitiva del aprendiz: capacidades cognitivas básicas, conocimiento específico de dominio, estrategias de aprendizaje, capacidades metacognitivas y de autorregulación, factores afectivos, motivaciones y metas, representaciones mutuas y expectativas..(Onrubia, 2005)” (p.77).

Son los usuarios junto a los docentes como mediadores y guías los encargados de gestionar un correcto proceso de aprendizaje a través de las TICs. Dicho proceso, basado en la enseñanza online, debe considerarse como un “proceso significativo en el que el significado se construye, se negocia y se aprende en colaboración (Adell, 2004 y 2010 citado en Castañeda, Gutiérrez y Rodríguez, 2011: 192).

Como hemos podido observar hasta ahora, los ambientes virtuales requieren cambios metodológicos, lo que significa al mismo tiempo cambios en la evaluación. Cabe apuntar que las tecnologías suministran nuevas oportunidades para la evaluación. “Morgan y O'Reilly (1999 citado en Salinas, y otros, 2008:87). (...) nombran las siguientes oportunidades: autoevaluación y evaluación por pares, tareas de evaluación en equipo y colaborativas, diálogo y debate en línea, simulación y desempeño de roles, solución de problemas, evaluación en línea, álbumes y portafolios”

De forma resumida y siguiendo a Salinas y otros (2008) destacan las siguientes aportaciones de las TIC a la evaluación: a) La automatización de la evaluación. Las TIC pueden permitir la realización de la evaluación automática, elaboración de informes de acceso, actividad y aportaciones (creación y elaboración de test, creación automática de exámenes, registro automático de participación, herramientas de autor). b) Informes y ensayos provenientes de internet. La elaboración de trabajos monográficos sobre una temática específica, contando con internet como repositorio de información. Puede considerarse una posibilidad de evaluación. Ejemplos como, Webquests, blogs, trabajos monográficos...c) Portafolio digital. En él se localizan las actividades más destacadas del alumno. El tutor mientras tanto, escribirá comentarios para que el estudiante supere las dificultades y errores. (Portafolio individual, espacio colaborativo, espacios de presentación on-line). d) Evaluación colaborativa. Los espacios de discusión, ya sean sincrónicos y asincrónicos es donde se intercambia gran parte del intercambio

de conocimiento entre sus compañeros y el tutor. Desde una perspectiva evaluativa, significa utilizar medios cuantitativos y cualitativos para valorar la riqueza conceptual y calidad de las intervenciones, y a su vez aportará información sobre la asistencia, número de intervenciones y la alusión a contenidos específicos. (Debates en foros, chats. Videoconferencia, wiki, etc.) Y e) Módulos de evaluación en los entornos virtuales. Ofrecen una gran variedad de oportunidades de evaluación como: exámenes on-line, entrega remota de trabajos y exámenes presenciales.

Es por todo lo expuesto anteriormente que nuestro foco de interés se centra en la universidad de Sevilla. La decisión de centrarnos en el nivel superior educativo surge a través del interés demandado por las universidades españolas sobre la docencia virtual. En línea con Fernández, Ferrer y Reig (2013:168), debemos señalar que las universidades españolas están realizando un considerable esfuerzo para transformar la enseñanza convencional en un modelo fundamentado en plataformas o entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. (Basándonos en los datos aportados por Fernández, et al. (2013:168), el sistema educativo universitario español contaba en el año 2011 con un total de 79 universidades, de las cuales 50 eran públicas y 29 privadas. La mayoría de estas universidades utilizan una plataforma digital institucional, en concreto, casi 30 Universidades españolas imparten docencia a través de e-learning.

En cuanto a lo que nos atañe, de acuerdo con Carreras-Álvarez (2013:49), podemos decir que la **Universidad de Sevilla** está mostrando un gran interés por la docencia virtual. El entorno on line y las nuevas tecnologías han generado cambios en la docencia presencial. Muchos contenidos ya se imparten a distancia, sin que profesor y el alumno tenga que estar en el aula necesariamente.

En línea con Carreras-Álvarez, (2013:58) podemos señalar que, la Universidad de Sevilla, dentro del panorama español, se cataloga como una de las que más fuerte está apostando por la docencia virtual, en el entorno on-line. La implantación de dicha docencia virtual está creando el espacio idóneo para concebir el aprendizaje y la transmisión de conocimientos, implantándose la red como el escenario apto basado en el e-learning dentro del nuevo ámbito educacional.

1.2 Objetivos.

El presente estudio persigue dos objetivos esenciales:

- Describir, conocer y valorar el ambiente virtual de la asignatura de TIC en los alumnos de 4º curso del Grado de Educación Infantil de la Facultad Ciencias de la Educación.
- Analizar la actitud de alumnos en formación inicial frente a la utilización de las tecnologías de la información y comunicación en un ambiente virtual.

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. Sujetos y contexto.

Los participantes del presente estudio eran estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, durante el curso 2015/2016. Concretamente eran estudiantes que pertenecían al 4º curso del grado de educación infantil. El criterio principal de la muestra escogida para llevar a cabo esta investigación ha sido que los estudiantes se encontraban matriculados y cursando la asignatura de *Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación Aplicadas a la Educación Infantil*. Dentro de esta asignatura nos encontramos con tres grupos: dos en el turno de mañana (grupo 1 y 2) y uno que corresponde al grupo de tarde (grupo 3). Se recogieron datos completos de 79 estudiantes, todas mujeres, de edades comprendidas desde 18 en adelante ya que no se ha establecido una edad límite.

2.2. Instrumentos de recogida de datos.

Hemos utilizado un *cuestionario de ambiente de clases TIC* que ha sido el resultado de la fusión: por un lado, del cuestionario de *Ambiente de clase de Nuevas Tecnologías (CANTE)* de Carlos Hervás Gómez y por otro lado, de la adaptación del cuestionario de *An Introduction to Virtual Learning Enviroments* desarrollado originariamente por Paul Trafford and Yukari Shirota.

Esta herramienta ha sido diseñada a través del formulario de Google Drive con la finalidad de dar respuesta a nuestros objetivos marcados inicialmente. Dicho instrumento está formado por 57 ítems con formato de respuesta tipo Likert de 5 opciones de valoración cerrada que abarcan desde el “1= Nunca” hasta el “5=Siempre”. A través de estas variables se pretende, por una parte, **conocer y describir** cómo es un ambiente virtual con estudiantes de 4º curso de la universidad y, por otra, **descubrir la actitud** que poseen frente a una situación de aprendizaje presentada a través de la utilización de las tecnologías.

Para la difusión del instrumento y su posterior recogida de datos hemos utilizado como vía el correo electrónico.

2.3. Técnicas de análisis de datos.

Para el análisis de los datos hemos utilizado el paquete estadístico SPSS en su versión 22. Se realiza **un análisis descriptivo** con el fin de representar y describir apropiadamente las características del conjunto de los datos obtenidos.

3. RESULTADOS.

A continuación realizaremos el análisis descriptivo del Cuestionario de Ambiente virtual de Clase de TIC (CACTIC), para ello expondremos los ítems más significativos del mismo.

Ítem 21. *Me siento capaz de aprender de forma autónoma.*

El 54,4% de los encuestados han opinado que casi siempre (4) se sienten capaces; el 16, 5% han establecido que siempre (5) se cumple este ítem; el 15,2% han indicado que algunas veces (3) se sienten capaces de aprender de forma autónoma; y el 8,9% y el 5,1% han indicado que casi nunca (2) y nunca (1) se sienten capaces.

| FRECUENCIA | Nº DE RESPUESTAS | % |
|------------|------------------|------|
| 1 Nunca | 4 | 5,1 |
| 2 | 7 | 8,9 |
| 3 | 12 | 15,2 |
| 4 | 43 | 54,4 |
| 5 Siempre | 13 | 16,5 |

Tabla 1. Distribución estadística al ítem: “Me siento capaz de aprender de forma autónoma”

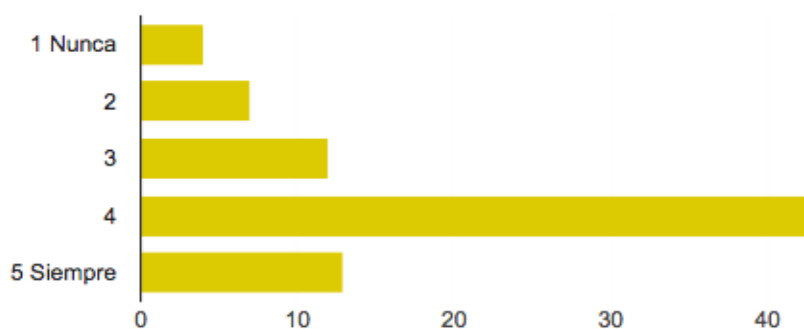


Gráfico 1. Distribución estadística al ítem: “Me siento capaz de aprender de forma autónoma”

Ítem 34. *El profesor nos proporciona información sobre los procedimientos adecuados para resolver los problemas.*

Atendiendo a las respuestas dadas por los alumnos al ítem, encontramos que el 31,6% y el 30,4% consideran que algunas veces (3) y casi siempre (4) el profesor

proporciona información sobre los procedimientos para resolver los problemas; el 24,1% ha indicado que siempre (5) se cumple dicho ítem; y el 13,9% ha señalado que casi nunca (2) el profesor proporciona información.

| FRECUENCIA | Nº DE RESPUESTAS | % |
|------------|------------------|------|
| 1 Nunca | - | - |
| 2 | 11 | 13,9 |
| 3 | 25 | 31,6 |
| 4 | 24 | 30,4 |
| 5 Siempre | 19 | 24,1 |

Tabla 2. Distribución estadística al ítem: “El profesor nos proporciona información sobre los procedimientos adecuados para resolver los problemas”

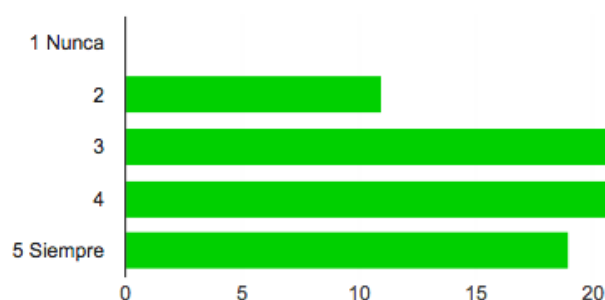


Gráfico 2. Distribución estadística al ítem: “El profesor nos proporciona información sobre los procedimientos adecuados para resolver los problemas”

Ítem 37. Explico a mis compañeros un tema o un problema.

En cuanto a los resultados obtenidos en este ítem, el 45,6% de los encuestados han respondido que casi siempre (4) cumplen con este ítem; el 29,1% ha indicado que algunas veces (3) explica a sus compañeros un tema; el 19,9% ha señalado que siempre (5) se da este caso, y el 11,4% ha establecido que casi nunca (2) se produce dicho acontecimiento.

| FRECUENCIA | Nº DE RESPUESTAS | % |
|------------|------------------|------|
| 1 Nunca | - | - |
| 2 | 9 | 11,4 |
| 3 | 23 | 29,1 |
| 4 | 36 | 45,6 |

| | | |
|-----------|----|------|
| 5 Siempre | 11 | 13,9 |
|-----------|----|------|

Tabla 3. Distribución estadística al ítem: “Explico a mis compañeros un tema o un problema”

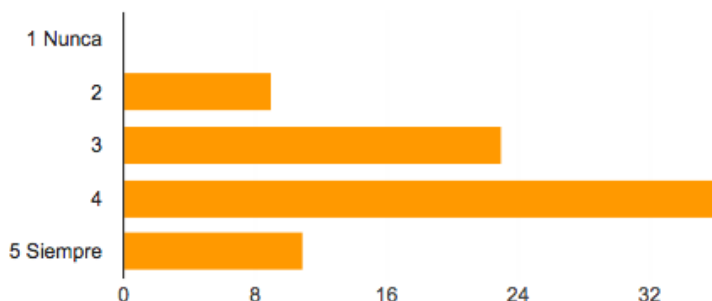


Gráfico 3. Distribución estadística al ítem: “Explico a mis compañeros un tema o un problema”

Ítem 42. El profesor favorece el intercambio de opiniones entre los alumnos

Las respuestas obtenidas en este ítem han sido: el 38% y el 30,4% de los alumnos encuestados han señalado que siempre (5) y casi siempre (4) el profesor favorece el intercambio de opiniones entre los alumnos; el 21,5% han indicado que algunas veces (3) se cumple este ítem; y el 7,6% y el 2,5% de los encuestados han opinado que el profesor nunca (1) favorece el intercambio de opiniones entre los alumnos.

| FRECUENCIA | Nº DE RESPUESTAS | % |
|------------|------------------|------|
| 1 Nunca | 2 | 2,5 |
| 2 | 6 | 7,6 |
| 3 | 17 | 21,5 |
| 4 | 24 | 30,4 |
| 5 Siempre | 30 | 38 |

Tabla 4. Distribución estadística al ítem: “El profesor favorece el intercambio de opiniones entre los alumnos”

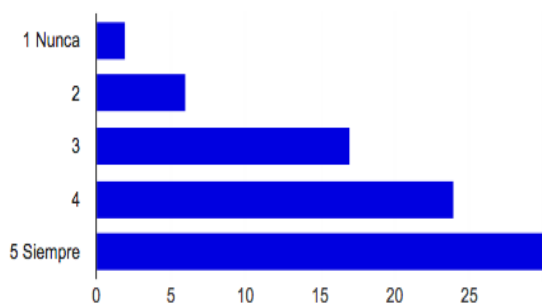


Gráfico 4. Distribución estadística al ítem: “El profesor favorece el intercambio de opiniones entre los alumnos”

Ítem 49. Los nuevos aprendizajes tienen relación con lo que yo ya sabía

En cuanto a los resultados obtenidos, el 45,5% de los alumnos encuestados han indicado que algunas veces (3) se cumple este ítem; el 24,1% han señalado que casi siempre (4) los nuevos aprendizajes tienen relación con lo que ya sabían; el 21,6% han declarado que casi nunca (2) se cumple dicho ítem; el 6,3% han señalado que nunca (1) se da este caso; y el 2,5% de los alumnos encuestados han señalado que siempre (5) los nuevos aprendizajes tienen relación con lo que ya saben.

| FRECUENCIA | Nº DE RESPUESTAS | % |
|------------|------------------|------|
| 1 Nunca | 5 | 6,3 |
| 2 | 17 | 21,5 |
| 3 | 36 | 45,5 |
| 4 | 19 | 24,1 |
| 5 Siempre | 2 | 2,5 |

Tabla 5. Distribución estadística al ítem: “Los nuevos aprendizajes tienen relación con lo que yo ya sabía”

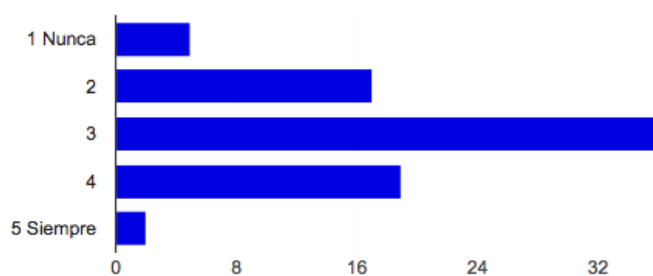


Gráfico 5. Distribución estadística al ítem: “Los nuevos aprendizajes tienen relación con lo que yo ya sabía”

Ítem 56. El foro en la plataforma me posibilita llevar a cabo discusiones en grupo

Respecto a los resultados obtenidos en este ítem, el 44,3% de los encuestados han señalado que casi siempre (4) se da este ítem; el 22,8% ha establecido que algunas veces (3) el foro en la plataforma posibilita llevar a cabo discusiones en grupo; el 20,3% de los alumnos han opinado que siempre (5) es posible llevar a cabo discusiones en grupo a través del foro; y por último, el 7,6% y el 5,1% de los alumnos encuestados han indicado que casi nunca (2) y nunca (1) el foro en la plataforma posibilita llevar a cabo discusiones en grupo.

| FRECUENCIA | Nº DE RESPUESTAS | % |
|------------|------------------|------|
| 1 Nunca | 4 | 5,1 |
| 2 | 6 | 7,6 |
| 3 | 18 | 22,8 |
| 4 | 35 | 44,3 |
| 5 Siempre | 16 | 20,3 |

Tabla 6. Distribución estadística al ítem: “El foro en la plataforma me posibilita llevar a cabo discusiones en grupo”

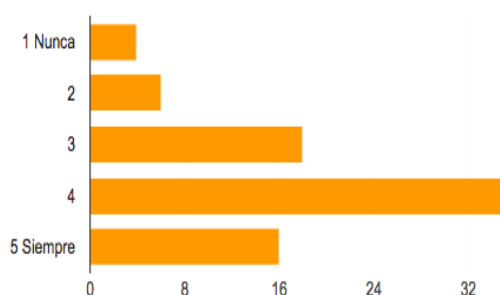


Gráfico 6. Distribución estadística al ítem: “El foro en la plataforma me posibilita llevar a cabo discusiones en grupo”

Ítem 57. La plataforma me posibilita revisar y aprender en el lugar y tiempo más conveniente

Debemos señalar que el 40% y 32,9% de los alumnos encuestados han indicado que casi siempre (4) y siempre (5) la plataforma posibilita revisar y aprender en el lugar y en el tiempo más conveniente; el 20,3% de los encuestados han señalado que algunas veces (3) se cumple este ítem; y por último; el 2,5% y el 1,3% han señalado que casi nunca (2) y nunca (1) se cumple este ítem.

| FRECUENCIA | Nº DE RESPUESTAS | % |
|------------|------------------|------|
| 1 Nunca | 1 | 1,3 |
| 2 | 2 | 2,5 |
| 3 | 16 | 20,3 |
| 4 | 34 | 43 |
| 5 Siempre | 26 | 32,9 |

Tabla 7. Distribución estadística al ítem: “La plataforma me posibilita revisar y aprender en el lugar y tiempo más conveniente”

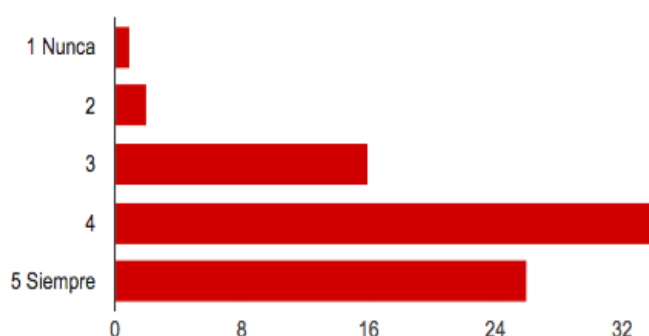


Gráfico 7. Distribución estadística al ítem: “La plataforma me posibilita revisar y aprender en el lugar y tiempo más conveniente”

4. DISCUSIÓN

Los Ambientes Virtuales de Aula y todas las herramientas que en ellos se emplean brindan grandes oportunidades tanto a alumnos como a profesores. Como ejemplo podemos destacar el papel activo que adquiere el alumno en este nuevo ámbito y como el profesor deja de ser el centro de conocimiento de donde proviene toda la información, para pasar a ser un guía, un apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La autonomía de la que disponen los **alumnos** es evidente, de hecho podemos comprobarlo en los siguientes resultados: el 54,4% de los alumnos se sientan casi siempre capaces de aprender de forma autónoma; el 40,5% ha indicado que se dan cuenta de lo que saben y de cómo aprenden las cosas; el 48,1% ha establecido que casi siempre piensan sobre lo que han aprendido; el 44,3% han señalado que

casi siempre son capaces de interpretar, representar y organizar la información contenida en una actividad práctica; etc.

Los alumnos cada vez son más conscientes de los procesos de aprendizaje que llevan a cabo, de las vías de acceso y, además, cada vez toman más decisiones por ellos mismos. Esto podemos verlo en que son los propios alumnos los que deciden siempre con quién trabajar, el 55,7% lo establece de esta forma; el 34,2% casi siempre deciden cuánto tiempo dedican a una actividad; el 26,6% y el 25,3% consideran que algunas veces y casi siempre deciden lo que quieren estudiar; el 46,8% de los alumnos han opinado que casi siempre deciden cómo resolver los problemas; el 40,5% ha indicado que algunas veces deciden qué actividades realizar, etc.

Pero para que exista un buen ambiente de aula no es suficiente con que los alumnos trabajen de forma autónoma, si no que entre ellos haya **comunicación**, se escuchen, debatan ideas, se hagan preguntas y den respuestas, resuelvan los conflictos surgidos, etc. Que el 51,9% de los alumnos encuestados hayan indicado que intentan entender las ideas de los compañeros, o que el 45,6% hayan señalado que casi todas las veces explican al resto de compañeros un tema o un problema, supone que el grupo-clase participa en la construcción de un buen ambiente virtual de aula, ya que sin la participación de éstos sería imposible.

Es por ello que debemos resaltar la importancia de la comunicación entre los propios alumnos y entre los alumnos y el profesor, ya que es fundamental para que el grupo esté bien cohesionado y exista un buen ambiente virtual de aula.

Otro de los elementos claves es la figura del **profesor**. Que los alumnos consideren a la figura del profesor como un pilar base dentro del entramado educativo es fundamental para que exista un buen ambiente de aula. Por lo tanto, que el 29,1% de los alumnos hayan establecido que el profesor casi siempre reconoce en público cuando lo hacen bien; que el 39,2% haya indicado que el profesor casi siempre les hace preguntas para que piense y den su opinión; o como indica el 40,5% que el profesor casi siempre tiene en cuenta lo que saben, es muy importante a la hora de establecer un buen ambiente virtual de aula, ya que el profesor debe tener en cuenta los conocimientos de los que parte el alumno para profundizar y avanzar en ellos.

Aún así, teniendo resultados muy positivos, hemos obtenido una serie de ítems con puntuaciones bajas, como es el caso de que el 30,4% y el 27,8% de los alumnos encuestados han opinado que algunas veces y casi nunca el profesor utiliza problemas de la vida diaria para comenzar un tema nuevo; o como el 29,1% ha indicado que el profesor casi nunca valora más el esfuerzo que el resultado.

En cuanto a los **contenidos** y a la **metodología** empleada, hemos podido comprobar cómo el 46,8% de los alumnos han indicado que adquieren un

vocabulario específico y básico en términos de TIC. De igual modo, el 46,8% han contestado que casi siempre aprenden cosas que les interesan. Debemos considerar que los contenidos que se trabajen en el aula, ya sea a través de la plataforma o de otro medio, sean motivadores para los alumnos. Si las actividades prácticas presentadas carecen de sentido o los contenidos ofrecidos son monótonos, los alumnos perderán el interés en su realización. Por lo tanto, que solo un 2,5% considere que el trabajo es monótono es un buen dato, ya que el 43% considera que las actividades casi siempre son motivadoras.

Otro de los elementos al que debemos referirnos es la **plataforma virtual**, a través de la cual los alumnos acceden al material en línea, se comunican, comparten sus trabajos, etc. El 51,9% de los alumnos han señalado que casi siempre acceden a la plataforma; el 40% y 32,9% de los alumnos encuestados han indicado que casi siempre y siempre la plataforma posibilita revisar y aprender en el lugar y en el tiempo más conveniente; el 35,4% y el 31,6% de los alumnos encuestados han indicado que casi siempre y siempre la plataforma sirve como una caja de seguridad para el material de clase; etc. Por lo tanto, podemos observar como la plataforma virtual es una herramienta muy útil que sirve a los alumnos como medio para resolver dudas, profundizar en los contenidos trabajados, aclarar dudas, etc.

Gracias a la participación de todos los elementos que configuran los ambientes virtuales, el 34,2% y el 31,6% de los alumnos, indican que casi siempre y siempre les gustan las TIC.

En definitiva, en la construcción de un ambiente virtual entran en juego muchos factores, como es la figura del profesor como orientador, los propios alumnos como sujetos activos de aprendizaje, las relaciones que se establecen entre el profesor y el alumnado y entre el propio alumnado, los materiales y contenidos que se trabajan, los objetivos que se persiguen, etc. Todo ello es imprescindible para conseguir los escenarios idóneos donde los estudiantes desarrollen un aprendizaje significativo.

Las implicaciones a las que llegamos son las siguientes: en primer lugar, debemos indicar que el cuestionario es demasiado largo, consta de 57 ítems, por lo que resulta muy pesado completarlo. Consideramos que sería de gran interés acortarlo para futuras investigaciones y agrupar varios ítems en uno solo.

En segundo lugar consideramos que hubiera sido de gran interés pasar el cuestionario a todos los cursos del Grado de Educación Infantil, desde primero hasta cuarto, de esta manera hubiéramos podido comparar y ver la evolución de las concepciones que los alumnos tienen acerca de las TIC a lo largo de los cuatro años de carrera.

Por último, creemos que sería muy enriquecedor poder realizar el cuestionario en el Grado de Educación infantil de diferentes universidades. De esta manera

hubiéramos obtenido una comparativa entre los diferentes puntos geográficos de Andalucía e incluso a nivel estatal. Ver las diferentes concepciones de los alumnos en función del punto geográfico donde se encuentran hubiera sido muy enriquecedor.

Uno de los mayores inconvenientes que hemos tenido en nuestro trabajo de investigación ha sido a la hora de realizar el Cuestionario de Ambiente de Clases de TIC. En un principio contábamos con todos los alumnos matriculados en la asignatura de TIC de 4º curso, que en total son 212 alumnos. Una vez que difundimos los cuestionarios y obtuvimos las respuestas, nos encontramos que de los tres grupos, solo dos grupos la habían realizado. Profundizando un poco más en este asunto, debemos señalar que nuestra muestra está formada únicamente por mujeres, ya que los alumnos masculinos no nos la han devuelto contestada. Hubiera sido muy interesante conocer también la opinión que los alumnos masculinos tenían acerca de la asignatura y hacer una comparativa entre la opinión femenina y masculina.

Desconocemos los motivos por los que de todos los alumnos matriculados únicamente 79 contestaron el cuestionario. Aún así, debemos señalar que gracias a las personas que se tomaron la molestia en responderlo, hemos tenido la cantidad suficiente como para poder analizar y conocer qué opiniones y perspectivas tienen los alumnos acerca del ambiente virtual que hemos podido disfrutar en la asignatura de TIC.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Brito, J.G. y Rivero, M.E. (2014). El proceso de producción en la construcción de ambientes virtuales de enseñanza, aprendizaje y comunicación: indicadores para evaluar su calidad. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 8 (5), pp. 18-28

Carreras-Álvarez, M.V. (2013) La docencia virtual en la Universidad de Sevilla: descripción de las herramientas online. *Historia y Comunicación Social*. Vol. 18 No Especial Octubre. Págs. 49-60.

Castañeda, L., Prendes, M.A. y Gutiérrez, I., (2015). Pedagogías emergentes: tecnologías para la educación flexible. En Barroso, J y Cabero, J (Coords.). *Nuevos retos en tecnología educativa* (pp. 195-212). España: Madrid.

Dellepiane, P. (2010). Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje: aplicaciones y propuestas en la enseñanza superior. *REDHECS*, 10(6), 124-140. ISSN: 1856-9331. Edición No 10 – Año 6 marzo 2011

Fernández, M. D., Ferrer, R; & Reig, A. (2013). Píxel-Bit. *Revista de Medios y Educación*. No 43. Julio 2013. ISSN: 1133-8482. E-ISSN: 2171-7966. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2013.i43.12>

Kahale, D.T. (2011). VIRTUAL ROOMS. Instrumentos de enseñanza en la educación a distancia universitaria. *REVISTA ICONO* 14, 2011, Año 9 Vol. 2, pp. 138-150. ISSN 1697-8293. Madrid (España)

Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II, p.p. 1-16. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M2/http://www.um.es/ead/red/M2/>

Rodríguez, A.J; Molero de Martins, D.M (2009). Conectivismo como gestión del conocimiento. *REDHECS*. Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social ISSN: 1856-9331 Edición N° 6 – Año 4 (2009)

Salinas, J; Pérez Adolfina; y de Benito, B. (2008). Metodologías para el aprendizaje en red. En (s.n), *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red* (pp. 23-52). Madrid: Síntesis.

Salinas, J; Pérez Adolfina; y de Benito, B. (2008). Estrategias didácticas centradas en el alumno. En (s.n), *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red* (pp. 55-77). Madrid: Síntesis.

Sánchez, A; Boix, J.L; y Jurado, P. (2009). La sociedad del conocimiento y las TICS: una inmejorable oportunidad para el cambio docente. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 34, pp.179 - 204.

Scagnoli, N. I. (2000). El aula virtual: usos y elementos que la componen.

Zapata-Ros, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo” *Revista de EDUCATION IN THE KNOWLEDGE SOCIETY (EKS)* .vol.16 no 1, Abril 2015. <http://dx.doi.org/10.14201/eks201516169102>

ANEXOS

CUESTIONARIO DE AMBIENTE DE CLASES DE TIC. (CACTIC)

| EN ESTA CLASE... | Menor | | | | Mayor |
|---|-------|---|---|---|-------|
| 1. Adquiero y manejo un vocabulario específico y básico de "términos TIC". | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. El profesor reconoce en público cuando hago algo bien. | | | | | |
| 3. El profesor potencia los debates sobre las distintas estrategias planteadas por los alumnos en la resolución de problemas-actividades. | | | | | |
| 4. Hablo con mis compañeros sobre cómo resolver los problemas. | | | | | |
| 5. El trabajo es monótono, rutinario y carente de sentido. | | | | | |
| 6. Soy capaz de interpretar, representar y organizar la información contenida en una actividad práctica | | | | | |
| 7. Decido con quién trabajo en grupo. | | | | | |
| 8. Me doy cuenta de lo que sé y de cómo aprendo las cosas. | | | | | |
| 9. El profesor tiene en cuenta lo que sé. | | | | | |
| 10. Tengo libertad para sentarme en cualquier lugar. | | | | | |
| 11. El profesor sólo explica teoría. | | | | | |
| 12. Escucho atentamente las ideas de mis compañeros. | | | | | |
| 13. Me gustan las TIC. | | | | | |
| 14. Comprendo a mis compañeros cuando exponen individualmente o en grupo. | | | | | |
| 15. Decido cuánto tiempo dedicar a una actividad. | | | | | |
| 16. El profesor me incita a pensar sobre cómo razono al resolver los problemas. | | | | | |
| 17. Lo que aprendo es importante para mí. | | | | | |
| 18. Las tareas son fáciles. | | | | | |
| 19. El profesor me ayuda a resolver las actividades prácticas. | | | | | |
| 20. Intento entender las ideas de mis compañeros. | | | | | |
| 21. Me siento capaz de aprender de forma autónoma. | | | | | |
| 22. Puedo valorar y dar una opinión sobre lo que escucho o leo. | | | | | |
| 23. Decido qué estudiar. | | | | | |
| 24. El profesor me pide que reflexione sobre lo que sé. | | | | | |
| 25. El profesor se interesa por conocer lo que sé antes y después de hacer una tarea. | | | | | |
| 26. Aprendo cosas que me interesan. | | | | | |
| 27. Pregunto al profesor: "¿Qué tengo que hacer para aprender esto?" | | | | | |
| 28. Me encuentro tranquilo y relajado. | | | | | |
| 29. Realizo mucho trabajo práctico. | | | | | |
| 30. Tengo voz y voto para decir en qué consistirán los exámenes. | | | | | |
| 31. Pienso sobre lo que he aprendido. | | | | | |
| 32. Aprendo sobre lo que ocurre fuera del centro. | | | | | |
| 33. Las actividades TIC planteadas son motivadoras. | | | | | |
| 34. El profesor nos proporciona información sobre los procedimientos adecuados para resolver los problemas. | | | | | |
| 35. Realizo preguntas al profesor. | | | | | |
| 36. Espero con impaciencia las actividades de aprendizaje. | | | | | |
| 37. Explico a mis compañeros un tema o un problema. | | | | | |
| 38. Decido qué actividades voy a realizar. | | | | | |
| 39. El profesor me hace preguntas para que piense y dé mi opinión. | | | | | |
| 40. El profesor utiliza los problemas de la vida diaria para comenzar un tema nuevo. | | | | | |
| 41. El profesor valora más el esfuerzo que realizo que el resultado que obtengo. | | | | | |
| 42. El profesor favorece el intercambio de opiniones entre los alumnos. | | | | | |
| 43. Tengo libertad para expresar mis opiniones. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 44. Me encuentro confuso. | | | | | |
| 45. Aplico la teoría a la resolución de problemas. | | | | | |
| 46. Decido cómo resolver los problemas. | | | | | |
| 47. Me quejo de las actividades que están confusas. | | | | | |
| 48. Los nuevos aprendizajes tienen relación con lo que yo ya sabía. | | | | | |
| 49. Me suelo distraer y aburrir en la clase de TIC. | | | | | |
| 50. Sé lo que tengo que hacer para resolver una actividad. | | | | | |
| 51. La plataforma sirve como una caja de seguridad para el material de clase. | | | | | |
| 52. Las diapositivas en la plataforma me ayudan a completar los apuntes de clase. | | | | | |
| 53. Las diapositivas en la plataforma me ayudan a repasar después de clase. | | | | | |
| 54. Frecuencia con la que accedo a la plataforma. | | | | | |
| 55. El foro en la plataforma me posibilita llevar a cabo discusiones en grupo. | | | | | |
| 56. La plataforma me posibilita revisar y aprender en el lugar y tiempo más conveniente. | | | | | |
| 57. El material en la plataforma me ayuda a comprender los temas que encuentro difíciles | | | | | |

(marzo 2018)

LAS TIC Y LAS REDES SOCIALES EN EL PROCESO EDUCATIVO DE LAS INSTITUCIONES CUBANAS

Berta Irailis Yanes Watson,¹Profesora Universidad de Ciencias Informáticas.
bertairis@uci.cu

RESUMEN: Las tecnologías de la informática y las comunicaciones (TIC) han alcanzado un desarrollo vertiginoso en Cuba en los últimos años, con gran aumento en la utilización de las redes sociales. Cada vez más cubanos, a pesar de las limitaciones tecnológicas, utilizan Facebook, Twitter y otras redes sociales como vía de comunicación con el mundo, siendo utilizada por médicos, científicos, estudiantes, profesionales, periodistas, artistas y escritores, empresas, centros de investigación y muchos más. En la sociedad actual se reconoce el papel desempeñado por las tecnologías de la información como núcleo central de una transformación multidimensional que experimenta la economía y la sociedad, de ahí lo importante que es el estudio y dominio de las influencias que tal transformación impone al ser humano como ente social, ya que tiende a modificar no sólo sus hábitos y patrones de conducta, sino, incluso, su forma de pensar, trabajar y educarse. Por tal razón el objetivo de esta investigación es expresar la importancia de la incorporación de las TIC y las redes sociales en el trabajo educativo de los docentes en la educación superior cubana.

Palabras claves: tecnologías de la informática y las comunicaciones (TIC), redes sociales, trabajo educativo, educación.

ABSTRACT: Information and communication technologies (ICT) have reached a rapid development in Cuba in recent years, with a great increase in the use of social networks. More and more Cubans, despite technological limitations use Facebook, Twitter and other social networks as a means of communication with the world, being used by doctors, scientists, students, professionals, journalists, artists and writers, companies, research centers and Many more, In today's society the role played by information technologies is recognized as the central nucleus of a multidimensional transformation experienced by the economy and society, hence the importance of studying and mastering the influences that such transformation imposes to the human being as a social entity, since it tends to modify not only their habits and behavior patterns, but, even, their way of thinking, working and educating themselves. For this reason, the objective of this research is to express the importance of the incorporation of ICT and social networks in the educational work of teachers in Cuban higher education.

Keywords: information and communication technologies (ICT), social networks, educational work, education

Introducción

Desde épocas muy remotas donde tuvo lugar la existencia del hombre y al formarse las sociedades primitivas, tienen lugar las primeras manifestaciones de comunicación en el establecimiento de las relaciones humanas. Lo anterior permite afirmar que la comunicación es un proceso esencial de la actividad humana, que a través de todos los tiempos ha ido teniendo cambios que dependen de las condiciones históricas concretas en las que se ha desarrollado el hombre.

El fin del siglo XX, en particular, ha estado marcado por una gran convergencia tecnológica. Esta convergencia tiene su mayor exponente en el vertiginoso crecimiento alcanzado por Internet, red de

¹ Profesora del Departamento de Ciencias Sociales y Humanísticas en la Facultad 1 de la Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI) de la Habana, Cuba. Colaboradora del Centro de Innovación y Calidad de la Educación (CICE) de la UCI y del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP). Graduada de Licenciada en Educación Preescolar. Máster en Educación Preescolar y Doctora en Ciencias Pedagógicas.

comunicaciones de alcance global que ha facilitado en gran medida el acceso a información proporcionada por cualquier servidor a nivel mundial, favoreciendo además la interacción entre personas ubicadas en espacios físicos diferentes.

En el mundo actual, junto con el crecimiento significativo del volumen de información, se amplía constantemente la tecnología para transmitirla. Los medios que se utilizan son diversos. En Cuba los medios audiovisuales como apoyo a la educación, han pasado vertiginosamente de ideal a una palpable realidad. El perfeccionamiento continuo del Sistema Nacional de Educación en Cuba aspira situar a las instituciones educacionales cubana a la altura del desarrollo actual; el mundo cambia, el avance de la ciencia y la técnica es vertiginoso y estas no pueden quedarse a la zaga, todo lo contrario, deberá ir delante de su tiempo preparando al hombre para la vida. Por tal razón el objetivo de esta investigación es expresar la importancia de la incorporación de las TIC y las redes sociales en el trabajo educativo de los docentes en la educación superior cubana.

La estrategia investigativa utilizada en el presente estudio se desarrolló a partir de un tipo de investigación descriptiva y en la realización de esta se utilizó un sistema de métodos y técnicas de la investigación educativa con sus correspondientes instrumentos que permitió un análisis crítico de la información recopilada siendo los métodos del nivel teórico el analítico-sintético que posibilitó entender la importancia y la particularidad de la utilización de las TIC en la educación a partir de la bibliografía revisada. El inductivo-deductivo que permitió establecer generalizaciones, en cuanto al procesamiento teórico de la información a partir del análisis particular de los criterios de diferentes autores. El histórico-lógico que permitió recopilar información sobre la relación existente entre TIC, redes sociales y educación. Del nivel empírico se realizaron entrevistas a especialistas con experiencia pedagógica, con el objetivo de conocer sus valoraciones acerca de la importancia del uso de las TIC en el proceso docente educativo. El análisis de documentos: posibilitó la recopilación de los fundamentos teóricos del tema mediante la utilización de diferentes bibliografías que hicieron posible un análisis detallado del mismo.

ALGUNAS CUESTIONES SOBRE LA COMUNICACIÓN Y LAS TIC EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Desde el surgimiento de la humanidad, el hombre necesitó vivir en colectivo precisando también de la comunicación con sus semejantes para lograr su adaptación al medio y transformarlo mediante el trabajo, según sus necesidades y posibilidades, lo que fue proporcionando de manera gradual su desarrollo como especie. Desde sus orígenes hasta hoy son diversas las formas que el hombre ha utilizado para comunicarse con sus semejantes como son: las señales, los chillidos, las pinturas, silbidos, hogueras, gestos, mímicas, sonidos emitidos con cuernos de caza, golpes de campanas, refracciones del sol con objetos brillantes, hasta llegar al lenguaje articulado y actualmente al uso de las redes sociales

La importancia de la comunicación es obvia. Desde los primeros momentos de la vida los seres humanos se relacionan con otras personas. Por tanto, se requiere el estudio de la comunicación para analizar cómo tiene lugar la comprensión entre los hombres en los diferentes grupos a los que el mismo se integra a lo largo de la vida y por la repercusión que tiene la comunicación para su ajuste emocional. Pero en particular, para los docentes, resulta imprescindible para que las interacciones que ocurren en el proceso docente-educativo sean efectivas.

Las TIC es un fenómeno que ha invadido todos los sectores de la vida, desde el trabajo hasta el ocio, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan en los diferentes niveles de educación, incluso a distancia y en red superando las fronteras geográficas y políticas. Han impuesto también un cambio en las relaciones laborales, económicas, culturales y sociales, y un cambio en la forma de pensar de los propios individuos.

En la última década ha habido un aumento desmesurado en la utilización de las TIC y las redes sociales. Las Tecnologías de la información y las comunicaciones. Conocidas con las siglas TIC, son el conjunto de medios (radio, televisión, telefonía, etc.) de comunicación y las aplicaciones de información que

permiten la captura, producción, almacenamiento, tratamiento, y presentación de informaciones en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética.

Esta revolución tecnológica no solo ignora las barreras del tiempo y el espacio, ya que sus servicios están las 24 horas y en cualquier rincón del planeta, sino que también modifican las soluciones inter ciudadanos y de estos con las diferentes instituciones.

La actividad tecnológica influye en el progreso social y económico. La tecnología aporta grandes beneficios a la humanidad, su papel principal es crear herramientas útiles para facilitar el ahorro de tiempo y esfuerzo de trabajo. La tecnología juega un papel principal en nuestro entorno social ya que gracias a ella podemos, entre otras cosas, comunicarnos de forma inmediata.

Las TIC constituyen un poderoso agente comunicador y un medio educativo y de influencia social. Todo acto educativo, incluyendo los realizados con las TIC, consta de todos los componentes conocidos de un proceso de comunicación:

Siempre hay un emisor – equipo de producción y realización del programa - que es parte de un amplio sistema social que utiliza el canal audiovisual, combina sonidos, imagen y movimiento, para transmitir mensajes codificados. En este caso, son contenidos educativos estructurados, que se seleccionan para alcanzar metas educativas socialmente deseadas y aprobadas. La función principal del contenido transmitido es informar, enseñar, cambiar actitudes.

Se utiliza un lenguaje o sistema de símbolos que difiere en muchos aspectos importantes del utilizado en los libros o en el lenguaje hablado. Tal lenguaje se dirige a los niveles más concretos de las estructuras cognitivas del individuo. Demanda algo más que las funciones de oír y ver; requiere que a partir de ello los educandos conduzcan su pensamiento hacia la aplicación de lo que oye y ve; por lo que sirve de nexo para la transición entre el nivel sensorial y racional del conocimiento y favorece la asimilación de generalizaciones científicas ya elaboradas de antemano.

La tecnología educativa avanza en dirección a una concreción bien precisa del público destinatario, que constituye el receptor. Los receptores son parte de una subcultura particular, caracterizada por aptitudes, necesidades, deseos e intereses específicos, que tiene carácter activo en el proceso de comunicación. Este proceso tiene lugar en un contexto social y material muy específico, no ajeno para los estudiantes.

Leontiev plantea que las personas en el proceso comunicativo no sólo intercambian, sino que tratan de elaborar un sentido común. Por tanto, en la codificación y decodificación que se produce en el intercambio entre el emisor y el receptor y que permite la comprensión del mensaje, influyen la edad, la posición social y las características psicológicas de los que participan. Además se produce una retroinformación que no es transmitida inmediatamente, sino diferida, donde tiene un papel muy importante el educador.

Entonces, debemos preguntarnos: a quién corresponde atender las necesidades que surgen en los estudiantes a partir de los cambios que ocurren en la comunicación desde el incremento de las **TIC** en la sociedad, y por ende en el ámbito escolar, transformando los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan en los diferentes niveles de educación, incluido a distancia y en red, superando todo tipo de fronteras. Es evidente que al educador, cuyo papel es insustituible.

La tecnología, como tal, es algo bueno y favorece al ser humano en su componente comunicativo y educativo pero corresponde a los educadores orientarlos, enseñarles y explicarles el crecimiento espiritual que pueden adquirir una vez capacitados para hacer uso de ella, pero para ello debe tener el personal pedagógico una adecuada preparación. A las instituciones educativas está encomendada, en gran parte, la tarea de enseñar las formas de relacionarse las personas, el internet y las redes sociales es una de ellas, por tanto un papel fundamental le corresponde a las universidades cubanas para el logro de este objetivo, con el apoyo de todas las fuerzas vivas de la sociedad. Es por ello que los

educadores deben conocer todas las oportunidades que tienen en su trabajo para colaborar en ello y cumplir este objetivo educacional.

Son innumerables los beneficios que brinda las TIC: rapidez en la obtención de resultados, almacenamiento de grandes volúmenes de información, facilidades para encontrar información adecuada y actualizada por lo que conocer Internet, sus riesgos y conductas adecuadas ante su uso, deben ser temas de diálogo en las escuelas y la familia para desarrollar una actitud positiva y responsable en el uso de la red.

IMPORTANCIA DE LA INCORPORACIÓN DE LAS TIC EN EL TRABAJO DOCENTE EDUCATIVO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA.

La Revolución desde su triunfo ha hecho grandes esfuerzos por garantizar una educación para todos, pero también por elevar su calidad, de ahí la importancia de perfeccionar la educación. José Martí dijo: "Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote, es preparar al hombre para la vida"

Las TIC proporcionan una base común de información en los estudiantes, aunque generalmente no sea eso lo que busquen en ella. La mayoría de los estudiantes reconocen que aprenden más cuando sus profesores le llevan a las clases, con una orientación previa del tema o le dictan para su estudio independiente ver y escuchar materiales educativos vinculados con las TIC y las redes sociales pues asimilan normas, reglas de conducta, les ayuda a desarrollar sentimientos, valores, gustos estéticos, refuerza hábitos, entre otras cuestiones pues es un agente socializador.

La utilidad de las TIC desde el punto de vista social es irrefutable, independientemente de lo que pueda enseñar. La familia y los amigos se reúnen alrededor de ellas para ver programas que luego son temas de conversación y experiencias compartidas. Además el acceso a grandes bases de datos en Universidades y Bibliotecas, la enseñanza a distancia, la colaboración desinteresada entre centros de investigación o el empleo de la telemedicina son ejemplos del infinito universo de posibilidades que pueden brindar estas tecnologías y que hoy enaltecen la condición humana; es decir, tiene un carácter funcional, aparte del que tiene como medio de entretenimiento o como medio de enseñanza.

Una buena selección de los recursos educativos a utilizar, que tenga en cuenta las características de la edad, el nivel de motivación de los estudiantes por determinadas temáticas, el contenido del proceso de enseñanza agudiza su disposición para realizar las actividades orientadas y despierta su interés cognoscitivo; pudiendo influir sobre el comportamiento a través de la manifestación de los valores socio-morales relacionados con: la solidaridad, la amistad, la simpatía, la aceptación de reglas y normas, así como las interrelaciones positivas con sus profesores y coetáneos. Esto demuestra que la comunicación, no solo es intercambio de ideas y pensamientos, sino también de sentimientos y emociones. No podemos obviar que la comunicación también tiene una función afectiva y reguladora.

El progresivo adelanto de la ciencia y la técnica exige el desarrollo de hombres capaces de procesar la nueva y creciente información, capaces de crear y no repetir lo que otras generaciones han hecho, desarrollar conocimientos que puedan transformar la realidad. De esta manera es preciso crear condiciones que permitan desarrollar la independencia en la adquisición de conocimientos y la regulación consciente de su actividad en general.

En Cuba la educación superior utiliza la ciencia y la técnica en pos del desarrollo, el progreso y el bienestar de los hombres y mujeres de la sociedad pues se subordina el fruto de la actividad humana a los intereses vitales de la sociedad como un todo. El fin último del conocimiento es servir a la práctica, contribuir a la solución de los problemas en cualquiera de las esferas de la vida de la sociedad. Para que un determinado conocimiento pueda comunicarse de una generación a otra o de un pueblo a otro debe expresarse adecuadamente, de manera que resulte comprensible pues se socializa a través de la comunicación.

LAS TIC EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA.

La educación surge con el propio hombre. La condición fundamental para su surgimiento fue la actividad laboral del hombre primitivo y las relaciones sociales que se establecieron alrededor de ellas. Los propios factores que influyeron en el proceso de humanización condicionaron el surgimiento de la educación como actividad de los hombres que le permite transformar y transformarse a sí mismo.

La educación es la “polea transmisora” que relaciona al hombre con su medio, permite que el hombre transforme al medio a través de la actividad y se transforme a sí mismo. La función social de la educación es la transmisión de conocimientos, habilidades, valores, normas de conducta, experiencias... de una generación a otra. La educación surgió con el propio hombre y su desarrollo y evolución histórica está ligado a él. La actividad es lo que le permite al sujeto transformar al objeto y transformarse a sí mismo. La actividad como práctica social está sujeta a las condiciones socio- culturales y la educación se destina a promover ese desarrollo socio- cultural y cognoscitivo de los alumnos; los cuales son el ente social, protagonista y producto de las múltiples interacciones sociales en que se ve involucrado a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Mientras que el maestro es un experto que enseña en una situación interactiva promoviendo zonas del desarrollo próximo. Su posición es directiva, creando un sistema de apoyo que ha denominado andamiaje por donde transitan los alumnos.

El progresivo adelanto de la ciencia y la técnica exige el desarrollo de hombres capaces de procesar la nueva y creciente información, capaces de crear y no repetir lo que otras generaciones han hecho, desarrollar conocimientos que puedan transformar la realidad. De esta manera es preciso crear condiciones que permitan desarrollar la independencia en la adquisición de conocimientos y la regulación consciente de su actividad en general, es por ello que en nuestras instituciones se trabaja por lograr que los niños y las niñas asuman un rol protagónico en el proceso pedagógico

Mientras el vecino del Norte hace hasta lo imposible por impedir el acceso de Cuba a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones **contradictoriamente**, gracias a los esfuerzos y los recursos que se dedican a la educación en Cuba los medios audiovisuales como apoyo a la educación, han pasado vertiginosamente de utopía a una palpable realidad. Debido a las transformaciones que se han realizado en la educación, se han creado diversidad de opciones educativas para la formación y actualización de los estudiantes y los profesores, la capacitación para el trabajo, la recreación y la utilización de tiempo libre entre otras posibilidades. Por lo que resulta cada vez más necesario replantearse el objetivo para el cual fueron creados, reforzar su uso óptimo y perfeccionar sistemáticamente su utilidad didáctica, con el fin de ofrecer a nuestros estudiantes un proceso educativo con calidad.

En 1984 Fidel Castro expresaba: “Creo que será fundamental, ya que hemos alcanzado estos logros, ya que hemos avanzado hasta aquí, que miremos a largo plazo, y prestemos la mayor atención a la enseñanza y a la utilización de las técnicas de computación, para ello hay que preparar a los maestros, hay que empezar por las universidades, de lo contrario será imposible en el futuro mejorar algo sin el uso de las computadoras. Hoy día existe la posibilidad de tener al día cada cifra, cada dato, cada rama, cada cosa y actualizar la información constantemente mediante programas de computación. El desarrollo industrial y social requiere que nos posesionemos ambiciosamente de esas técnicas, y también que desarrollemos la producción de los equipos necesarios, que tienen, repito, una importancia tremenda en todos los aspectos.”

Desde diciembre de 1999 comenzó la utilización masiva de medios audiovisuales en las escuelas cubanas, lo cual generó la necesidad de producir programas de televisión destinados a los centros escolares. Para asegurar la recepción de estos programas, todos los centros de enseñanza general están dotados con un televisor en cada aula como asesores del programa audiovisual. El 100% de los centros educacionales del país usan las TIC como apoyo a los programas de clases y utilizan las aplicaciones de los Software Educativos.

A pesar de la tardanza al acceso de las TIC en Cuba desde su expansión por el resto del mundo por los efectos del bloqueo y las características estructurales de la economía cubana matizadas por la falta de actualización en la estructura que permite las conexiones Cuba ha identificado desde muy temprano la conveniencia y necesidad de dominar e introducir en la práctica social las TIC y lograr una cultura digital como una de las características imprescindibles del hombre nuevo

En la actualidad, el gobierno revolucionario, con el fin de elevar el nivel cultural del pueblo, decidió incrementar el número de receptores (TV) en todas las escuelas, así como de videos y computadoras. Las universidades cubanas están conectadas a Internet pues se educa para y con las tecnologías ya que la escuela no debe perder su misión de formar acorde a su época.

Para el cambio educativo se hace necesario elevar la responsabilidad de los educadores, promover la autorreflexión sobre su actividad profesional, lograr su implicación en el cambio de puntos de vistas y modo de actuación, que sean capaces de dar solución a diversas situaciones, que posean cualidades y características que demanda nuestra educación, es un reto que obliga a buscar otras fórmulas que permitan dar respuesta a este problema. Para la preparación de docentes, se han elaborado numerosas bibliografías por los diferentes autores que han investigado sobre la temática las que han sido objeto de análisis a través de las diferentes vías del trabajo. Los conocimientos expresados en estas investigaciones han demostrado que se hace necesario elevar la responsabilidad y preparación de las docentes.

Comenius decía que era necesario unir lo agradable con lo útil, estimular la curiosidad, despertar una intensa sed de saber y un ardiente celo por el estudio. Para un país subdesarrollado como Cuba, la necesidad de elevar cada día la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje es un reto permanente, La realidad es objetiva, existe fuera e independientemente del hombre, por lo que la fuente del conocimiento no reside en el hombre mismo, sino en la realidad que lo circunda y de la que él mismo forma parte. En el curso de la vida el hombre incorpora progresivamente nuevos conocimientos sobre la realidad, convirtiéndolos en nuevos objetos de su actividad creadora, tanto en el sentido teórico, como en el práctico, tanto en su aspecto cognitivo como en el valorativo. Además el desarrollo supone también el enriquecimiento continuo de los saberes acumulados, su transición recíproca y su movimiento lógico en el tiempo.

El impacto social de las TIC toca muy cercanamente a las universidades cubanas, propiciando modificaciones en las formas tradicionales de enseñar y aprender. Sin embargo, si nos atenemos al hecho evidente de que el avance incesante de la tecnología no parece tener freno, el reto de los centros educacionales y en particular de las universidades radica en prepararse como institución y preparar a su vez a sus educandos en la adaptación de los cambios de manera rápida y efectiva con un mínimo gasto de recursos humanos y materiales. Entre las claves fundamentales para el éxito está lograr que el aprendizaje se convierta en un proceso natural y permanente para estudiantes y docentes. Es necesario aprender a usar las nuevas tecnologías y usar las nuevas tecnologías para aprender.

En Cuba actualmente se desarrolla un arduo trabajo a favor de la calidad de la educación y del desarrollo de la cultura del pueblo cubano. Por tal razón la utilización de las TIC en el PDE parte de los principios y valores fundamentales de su sistema social y está encaminado a la preparación de las nuevas generaciones en los conocimientos básicos informáticos, aprovechando sus potencialidades para contribuir a una correcta concepción científica del mundo, a una adecuada organización del conocimiento, a la relación sujeto-sujeto, la formación de valores y la relación interdisciplinaria.

Para el profesor, las TIC constituyen un medio importante a tener en cuenta en el desarrollo del proceso pedagógico, sin embargo debe tenerse cuidado en la selección de los materiales a utilizarse en las clases o actividades extraescolares. La selección de un material didáctico para satisfacer las demandas del proyecto educativo o clase, debe especificarse de modo general e indicar su grado de adecuación al contenido que se quiere desarrollar, ajustar del tema y el contenido que se pretende con el programa concordar el programa a la edad, al nivel de interés de los destinatarios y al tratamiento original. Debe garantizar calidad técnica y expresiva, en función de los objetivos planteados.

El material didáctico debe tener un vocabulario adecuado al grado de desarrollo psicológico y cultural de los estudiantes y en el cual el mensaje y el tratamiento artístico no sólo son regidos por leyes del arte, sino también por principios didácticos.

Para encontrar mejores opciones en cuanto a la utilización de las TIC y los recursos educativos a utilizar en el proceso pedagógico el profesor debe: observar previamente el material, revisar la correspondencia con el programa de estudio, seleccionar los aspectos que requieran especial atención, establecer la relación con tareas o actividades a realizar los estudiantes posteriormente, buscar información adicional para ampliar la información y elaborar la guía de observación para los estudiantes. Ya en el aula debe hacer la introducción general, orientar la guía de observación, además de garantizar las condiciones higiénicas necesarias para una adecuada visualización del recurso educativo.

En ocasiones los recursos educativos y las TIC son utilizados parcialmente, como parte de la actividad y puede servir entonces, en dependencia de la función que prevalezca en la motivación para el estudio del tema, en la consolidación de lo ya estudiado, como apoyo de la información que se ofrece en la actividad, entre otras.

En la actualidad, la educación superior cubana está enfrascada en mantener su modelo de universidad moderna, humanista, universalizada, científica, tecnológica, innovadora, integrada a la sociedad y profundamente comprometida con la construcción de un socialismo próspero y sostenible. Para ello hay que lograr transformaciones de calidad en el proceso de formación como consecuencia de un amplio y generalizado empleo de las TIC. Estas transformaciones han de expresarse fundamentalmente en la renovación de concepciones y prácticas pedagógicas que implican reformular el papel del docente y desarrollar modelos de aprendizaje distintos a los tradicionales. En este sentido se deben prestar especial atención al uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones pues los profesores desde distintos centros docentes, comparten diversos recursos digitales educativos y aprecian la relevancia que ha adquirido la Internet en la vida de los seres humanos y los modos de actuación responsables en el uso de la red.

La formación integral de las futuras generaciones requiere de profesionales altamente competentes, La preparación y capacitación sistemática del personal docente, a través de los cursos de superación, las preparaciones metodológicas y la práctica del Entrenamiento Metodológico Conjunto, han sido de una extraordinaria importancia para su desarrollo.

Es tarea de los educadores utilizar las TIC como medios para proporcionar la formación general y la preparación para la vida futura de sus estudiantes, contribuyendo al mejoramiento en el sentido más amplio de su calidad de vida. Si se tiene en cuenta que la tecnología no garantiza con su sola frecuencia el éxito pedagógico, es necesario diseñar con mucho cuidado el programa educativo donde será utilizada. Resulta por tanto un deber ineludible de los educadores definir y contextualizar las TIC en el sector educativo.

En la mayoría de los casos los alumnos conocen de las potencialidades de las TIC fuera del ámbito escolar, pero aun así es necesario que en el ámbito educacional, se gane conciencia de que el empleo de estos medios, impondrán marcadas transformaciones en la configuración del proceso pedagógico, con cambios en los roles que han venido desempeñando estudiantes y docentes. Nuevas tareas y responsabilidades esperan a estos, entre otras; los primeros tendrán que estar más preparados para la toma de decisiones y la regulación de su aprendizaje y los segundos para diseñar nuevos entornos de aprendizaje y servir de tutor de los estudiantes al pasarse de un modelo unidireccional de formación, donde él es el portador fundamental de los conocimientos, a otro más abierto y flexible en donde la información se encuentra en grandes bases de datos compartidos por todos.

El impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) sobre la educación, propicia posiblemente uno de los mayores cambios en el ámbito de la Educación. A través de Internet y de las informaciones y recursos que ofrece, en el aula se abre una nueva ventana que nos permite acceder a

múltiples recursos, informaciones y comunicarnos con otros, lo que nos ofrece la posibilidad de acceder con facilidad a conocer personalidades de opiniones diversas. Por otro lado, las nuevas teorías de aprendizaje que centran su atención no tanto en el profesor y el proceso de enseñanza, como en el alumno y el proceso de aprendizaje, tienen un buen aliado en estos medios, si se utilizan atendiendo a los postulados del aprendizaje socio constructivo y bajo los principios del aprendizaje significativo por lo que el uso de las TIC en las universidades ha facilitado la comunicación y el aprendizaje colaborativo y ha introducido nuevas formas de trabajo entre los actores de los procesos de formación. En Cuba, la posibilidad de utilizar las TIC con fines educativos crece cada día más y es una coyuntura que no debe evadirse.

La introducción de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene gran repercusión en la expansión de procesos formativos que utilizan la modalidad a distancia y semipresencial pues la posibilidad de aumento de la interacción entre el profesor o tutor y el estudiante, la posibilidad de acceso en el momento y lugar deseado, la adecuación a las características personales de los que se benefician del programa de formación. Otras características, como el aumento de información y la posibilidad de acceso, de comunicación del estudiante con varios agentes y contexto culturales, no solo con el profesor o tutor, son favorecedores de este proceso. Por otra parte, las TIC con su desarrollo creciente propicia la combinación y utilización de los diferentes sentidos lo que favorece la motivación, la memorización y de forma general el aprendizaje.

Las tecnologías educativas tienen una responsabilidad relevante en la evolución de las universidades. Estas tecnologías se han convertido en herramientas que permiten masificar los procesos de divulgación, promoción, formación y desmitificación de la ciencia, la tecnología y los conocimientos en general. El uso de recursos informáticos y audiovisuales de carácter educativo, desde una visión tecnológica, principalmente como herramienta pedagógica, metodológica, científica e investigativa y de gestión de información y del conocimiento, de apoyo al proceso docente educativo ha contribuido a la formación integral de los jóvenes desde el punto de vista intelectual, moral y laboral, favoreciendo a su vez su aprendizaje escolar por lo que los profesionales de la educación superior deben estar preparados para enfrentar los grandes retos que plantea la innovación científica y tecnológica del siglo XXI.

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y el uso de Internet han significado a escala mundial un salto vertiginoso en el desarrollo científico técnico. Desde su llegada a los escenarios cubano se han convertido en un elemento indispensable para lograr eficiencia y han transformado la manera de trabajar al potenciar los logros que en materia de educación ha logrado la Revolución.

Conclusiones

En los momentos actuales la Educación Preescolar asume un extraordinario reto: la preparación de las nuevas generaciones para que puedan vivir en un mundo en el que los conocimientos científicos evolucionan con gran rapidez. Los resultados de estudios investigativos realizados por la autora de esta investigación, las reflexiones teóricas, la experiencia en el trabajo pedagógico, permiten confirmar que el reto que supone el desarrollo de un docente adecuado que cumpla con el encargo social en el contexto de la sociedad cubana actual, se hace mayor si se razonan en los retos que los mismos enfrentan en la realización del proyecto social. La edad preescolar es un período importante en la vida del infante, ya que le permite adquirir las bases de la socialización y la construcción de su personalidad. Las habilidades alcanzadas por los niños y las niñas hoy en día sobrepasan la apropiación de la realidad, es decir, los conocimientos adquiridos a través de sus vivencias que le proporciona el mundo circundante. Esto se debe fundamentalmente al uso de la televisión, el video y la computación en sus vidas cotidiana y en la propia enseñanza. La presencia del video unido a la televisión, la computadora y demás TIC ha incidido extraordinariamente en la transformación de la vida cultural de comunidades, lo que demuestra las potencialidades de estos medios como vehículo de difusión y educación popular.

Constituye una inversión cuyos resultados se verán en el futuro, con generaciones más preparadas culturalmente y por tanto más capaces de llevar nuestra sociedad hacia metas superiores. Corresponde a la institución la mayor responsabilidad en la formación de las presentes y futuras generaciones, nuestra posición en la comprensión de esta problemática está evidentemente

asociada a la posición teórica que se asuma para explicar el desarrollo, para lograrlo se necesita de la preparación de todo el personal docente que tienen a su cargo la labor de dirigir el proceso pedagógico, haciéndose necesario perfeccionar de modo permanente los conocimientos y las formas de actuación profesional.

Bibliografías

LIBROS-BOOKS: González Manet, Enrique. (1998) La era de las nuevas tecnologías. Edit. Pablo de la Torre. Imprime SSAGSL. Madrid, España.

González Rey, Fernando, (2002) Comunicación educativa. / Fernando González Rey, Ana María Fernández, María Isabel Álvarez Echeverría, Carmen Reinoso Cápiro: Ed. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Martí Pérez, José. (SF) Obras Completas tomo 8 pág. 281. La Habana, Cuba

Ramos Rivero, P. (1995) La televisión y la escuela. Curso de superación Pedagogía 95. IPLAC, Ciudad de la Habana, Cuba.

PAGINAS WEB:

Belloch Ortí, Consuelo. (s.f.): Las tecnologías de la información y comunicación (T.I.C.). Disponible en:

<https://www.uv.es/~belloch/pdf/pwtic1.pdf>

Ecured. (s.f.): TIC. Disponible en: <https://www.ecured.cu/TIC>

Consultado en 29/01/2018 a 10:05

monografias.com (s.f.): Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos109/cuba-y-impacto-tic-informatizacion-sociedad/>

(tugimnasiacerebral.com (s.f.): Disponible en: <http://tugimnasiacerebral.com/herramientas-de-estudio/que-son-las-tics-tic-o-tecnologias>

ARTÍCULOS EN REVISTAS:

Yanes Watson, Berta Irailis. (2014). Sistematización de los resultados científicos de las tesis de maestrías de Educación preescolar en la provincia Ciego de Ávila. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas.

PRECISIONES ACERCA DE LA SUPERACIÓN DE LOS PROFESORES DE ESPAÑOL -LITERATURA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL PREUNIVERSITARIO

Sandy O. Moré Mir

Universidad Central "Marta Abreu", de Las Villas, Cuba. smore@uclv.cu¹

Resumen

La presente ponencia es el resultado parcial de una investigación doctoral la cual propone la solución de una problemática que ha estado presente entre las prioridades de los diferentes cursos académicos: la superación de los profesores de Literatura del preuniversitario desde el trabajo metodológico que realizan las facultades pedagógicas de las universidades, con énfasis en la literatura. Se proponen programas de curso y entrenamiento sobre la base de los hallazgos detectados en la práctica y los intereses propios de la educación preuniversitaria.

Palabras clave: literatura, educación preuniversitaria, superación

Abstract

This project is the partial result of a doctoral research which proposes the solution of a problem that has been present among the priorities of the different academic courses: the overcoming of pre-university literature teachers from the methodological work carried out by the pedagogical faculties of universities, with an emphasis on literature. Course and training programs are proposed based on the findings detected in practice and the interests of pre-university education.

Keywords: literature, pre-university education, overcoming

Introducción

El mejoramiento cualitativo de la enseñanza depende de la superación y el perfeccionamiento del personal encargado de la función docente-educativa, de la dedicación y la importancia que le otorgan el profesor, a su autopreparación, a su preparación científica; de la maestría y creatividad que desarrolla a la hora de preparar e impartir sus clases y del amor que ponga en esa labor, que desde el punto de vista personal, es una manifestación de responsabilidad revolucionaria, pero que se revierte en la sociedad en una creciente eficiencia en el desarrollo del trabajo educativo.

El trabajo metodológico es una actividad esencial dentro del quehacer docente. Su objetivo principal es el logro de un profesional que aprenda a desarrollar con eficiencia toda la labor docente-educativa, lo cual debe repercutir en la consecución de resultados superiores en cuanto a capacidades, habilidades, aprendizaje independiente, creatividad de los educandos. El trabajo metodológico debe distinguirse por ser creador, sin llegar a la espontaneidad, no ajustarse a esquemas rígidos que impidan su adaptación a necesidades circunstanciales, proporcionar espacios de edificación profesional para todos los docentes, independientemente de su experiencia pedagógica, nutrirse sistemáticamente de su práctica. Otro objetivo básico de esta labor se relaciona con la propiciación de una enseñanza vista como proceso activo, productivo y creador. Su contenido comprende el estudio de la metodología a utilizar en la labor docente educativa, el conocimiento de las particularidades del desarrollo psicológico de los educandos, el trazado de estrategias para la más efectiva actividad cognoscitiva y el estudio por parte de los docentes de aquellos asuntos dirigidos hacia el enriquecimiento metodológico.

Para la materialización de todo este contenido en las instituciones docentes, entiéndase departamentos, escuelas, facultades pedagógicas, deberán desplegarse acciones tales como: el adiestramiento en el empleo de medios de enseñanza, la profundización en las especialidades y las sugerencias metodológico-procedimentales para el tratamiento de los contenidos de la enseñanza.

Todas las formas de trabajo metodológico pueden ser utilizadas en los diferentes niveles, no obstante, la práctica sistemática evidencia que existe mayor utilización de unas sobre otras y que de acuerdo con

¹ Licenciado en Educación. Especialidad Humanidades. Máster en Ciencias de la Educación. Diplomado en estudios teóricos gramaticales del español actual. Profesor de Lengua Española; Literatura y Didáctica de la Literatura; candidato a doctor en ciencias pedagógicas.

el nivel de que se trate hay predominio de determinadas formas. Sobre la base de esta realidad se precisan las prioridades por niveles, sin que constituya una obligatoriedad, sino que se planifiquen teniendo en cuenta el diagnóstico de necesidades y al carácter de sistema del trabajo metodológico.

Otras vías para realizar dicho trabajo son la autopreparación, las comisiones de trabajo metodológico, las consultas o despachos, los seminarios, debates, mesas redondas, intercambios de experiencias, conferencias, atención a la práctica laboral sistemática y concentrada en los centros universitarios municipales.

Los escenarios obligados para llevar a efecto las diferentes vías del trabajo metodológico son además de los departamentos y escuelas, las sedes pedagógicas de las universidades, centros a los que se halla fuertemente unida la constante superación y preparación de los maestros y en los que se asumen como una de las principales encomiendas. En ellos la superación de los profesores debe caracterizarse por la sistematicidad, la cual garantiza mayores y mejores condiciones para que el profesor pueda abordar en el aula el desarrollo de los subsistemas de las unidades que concretarán en clases. Es por ello que el presente artículo tiene como objetivo presentar consideraciones acerca de la superación de los profesores de Literatura del preuniversitario.

Desarrollo

Los problemas actuales referidos a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura en los diferentes niveles educacionales, específicamente en el preuniversitario, se convierten en punto de partida para develar la necesidad de la reactualización teórica y didáctica en este campo.

El desarrollo vertiginoso de la ciencia ha provocado la proliferación de posiciones teóricas, concepciones y enfoques, así como el surgimiento de nuevos campos disciplinares que en el caso de la literatura exigen la actualización permanente del profesorado que se dedica a explicar dicha materia. La superación del personal docente que se pone en práctica en el departamento de Español-Literatura a partir de los programas de los diferentes grados del preuniversitario cuenta con un objetivo bien definido: el tratamiento metodológico de las unidades de estudio, la definición de las variantes organizativas de posible empleo, así como la profundización de los contenidos teórico-metodológicos de la asignatura que imparte, con énfasis en los nuevos enfoques para abordar la literatura artística y su relación con la lengua como su soporte.

Esto obedece a la necesidad de que el personal que hoy se desempeña como profesor de Español-Literatura esté debidamente actualizado y preparado para el desarrollo de los programas que se imparten en el preuniversitario. Los cambios que se están originando con el nuevo perfeccionamiento educacional exigen una renovación en el tratamiento de la asignatura, puesto que en la actualidad el análisis de las obras literarias se ha ceñido solamente al estudio de las estructuras lingüísticas, a partir de su reconocimiento y no en función de su utilidad en el texto. Este enfoque descriptivo ha estado presente también en la confección de los exámenes, pues en las pruebas de ingreso a la Universidad no se evalúa la literatura artística y esto conlleva a que el profesor minimice su enseñanza lo cual ha sido constatado por los autores durante el ejercicio de la docencia en el bachillerato y la experiencia desde la educación posgraduada.

En clases observadas en diferentes escuelas se han constatado dichas insuficiencias, donde se evidencia la aplicación descriptiva de categorías lingüísticas al análisis de las obras, el no tratamiento de las categorías propias de los géneros de la literatura y la no aplicación de sus métodos de enseñanza y análisis. Asimismo el tratamiento a la lectura como vía para dicho análisis no se concibe de manera armónica, ni se cuenta con una propuesta que pueda revertir los resultados negativos encontrados.

Desde el punto de vista teórico se reconoce la existencia de varios estudios relacionados con la superación del personal docente y el tratamiento de la lengua española y la literatura en los diferentes niveles de educación; resulta válido citar, entre otros, el resultado de los estudios y las investigaciones:

- García Alzola, E. (1972); *Lengua y Literatura*
- Lissy, Y.(1982); *La enseñanza de la literatura en el nivel medio*
- Henríquez Ureña, C. (1989); *Invitación a la lectura*
- Mañalich, R. (1990); *Metodología de la enseñanza de la literatura*
- Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers (1993)
- ¿Qué enseñamos en literatura?, artículo contenido en la revista Educación nro 101 (2000)
- Gutiérrez, P. (1998): Modelo de superación posgraduada para profesores de Literatura.
- Nieto Almeida, L. E. (2005): Modelo de superación profesional para el perfeccionamiento de las competencias profesionales
- Fraga Luque, O. (2005): Estrategia de superación profesional para la preparación teórica-metodológica del docente

- Quintana, O M. (2008): Programa de superación para la preparación profesional de los profesores de las escuelas de cuadros sindicales
- (2007) La literatura y en desde para la escuela; (2006) Temas de actualización literaria, de Montañó Calcines, J.R. (2007).

Se consideran igualmente necesarios otros textos como *La literatura: aprendizaje y disfrute*, de Fierro, B. y Mañalich, R. (2012) *La enseñanza del análisis literario: una mirada plural*, una compilación de Mañalich, R. (2007); *Didáctica del enfoque comunicativo*, de Ruiz Iglesias, M. (1999); *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua española y la literatura*, *Didáctica de la lengua española y la literatura* tomos I y II, de Roméu Escobar, A. (2007,2013), *Estudios Literarios*, de Pérez Noy, B. (2014).

Estas investigaciones se consideran valiosas por los elementos teóricos de los que parten y se convierten en antecedentes directos de cualquier tema que permita la investigación en el área que nos ocupa. Dichos textos aportan elementos didácticos para el tratamiento de la literatura artística, así como la definición de su aparato categorial y la metodología para su análisis.

Otro aspecto importante es el tratamiento consciente y correcto del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural a la enseñanza de la literatura, para esto se cuenta con los aportes de la destacada investigadora Roméu Escobar, A. (2010), y los trabajos de Mañalich Suárez, R. (2010,2013), Montañó Calcines, J.R. (2011,2013), Abello Cruz, A.M. (2011,2013), Fierro Chiong, B. (2013,2014); entre otros.

A pesar de reconocer la importancia y actualidad del mencionado enfoque se estima que su incorrecta aplicación y la no contextualización en la enseñanza de los contenidos literarios ha repercutido negativamente en los alumnos del preuniversitario, puesto que se han alejado considerablemente del arte literario y no incorporan la lectura de la obra literaria a sus opciones de esparcimiento; consideran la clase de contenidos literarios aburrida y excesivamente teórica.

Para el desarrollo del siguiente trabajo se ha seguido la sistematización como método lo que ha posibilitado sistematizar la teoría con respecto a los contenidos que se consideran necesarios abordar en la superación de los profesores desde el trabajo metodológico, así como el empleo de métodos empíricos que permiten diagnosticar el estado actual de los profesores de Literatura y Lengua del territorio.

El departamento de Español-Literatura de la Facultad de Educación Media de la Sede Pedagógica *Félix Varela Morales* ha desarrollado fehacientemente la capital tarea de la superación de los profesores de la educación media por lo que se cuenta con experiencias valiosas al respecto.

En los momentos actuales la superación de los maestros es esencial.

Para el logro de una preparación actualizada y rigurosa del personal docente se hace necesario contar con una adecuada planificación y preparación cuidadosa, debido a la diversidad de la composición de los claustros. A esto se añade el trabajo específico de la asignatura Español-Literatura desde una perspectiva integradora de sus componentes con un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y la articulación del libro de texto, el cuaderno de ortografía, software educativo... a la clase. Todo esto exige el dominio práctico de los programas vigentes, requisito básico del profesor o del colectivo de profesores que asumen desde las sedes pedagógicas, la organización, planificación y ejecución de la superación de los docentes.

Otra de las características de la superación de los docentes es la realización de acciones para la preparación de los colaboradores territoriales de asignaturas en los diferentes grados: implica actividades teórico-prácticas que luego serán transmitidas a otros maestros en los municipios; incluye el tratamiento y las sugerencias para el abordaje cognitivo, ideológico, axiológico y metodológico de los contenidos de los programas, la selección de materiales de video, el trabajo con el libro de texto, así como con las habilidades de la comunicación.

Estas acciones garantizan la preparación de los claustros con herramientas procedimentales y tienen en cuenta la posibilidad de definir variantes organizativas por parte del colectivo.

De igual manera, constituye una prioridad la realización de acciones muy específicas para profesores de poca o ninguna experiencia de trabajo en el nivel medio superior; para profesores que han retornado a las aulas después de un alejamiento por jubilación u otra causa; profesores que están asumiendo la impartición de la asignatura pero que no son graduados de ella y profesores en formación.

Coincidimos con Valle Lima, A. (2012, p.20) que la superación que se les brinde a los profesores debe estar acompañada por un proceder que se caracteriza por lo siguiente:

Determinación de necesidades, la planeación y organización de la formación, y el desarrollo de lo planificado.

A partir de dichos presupuestos se precisan algunas sugerencias del contenido de dicha superación.

Precisiones sobre la superación de los profesores de Español- Literatura del preuniversitario para la enseñanza de la literatura

Al concebir la superación de los profesores se deben considerar ciertas acciones a partir de los hallazgos encontrados en las diferentes técnicas y métodos aplicados para la determinación de las necesidades.

Propuesta del sistema de contenidos a tratar en la superación

Tema 1: ¿Qué es literatura? La literatura artística. Sus rasgos característicos. El discurso estético: el literario. Lugar que ocupan las llamadas ciencias literarias: la teoría, historia, y crítica literarias. El canon literario en el preuniversitario: problemas teóricos y metodológicos. Contribución de la literatura al desarrollo personalológico de los alumnos. La educación literaria.

Tema 2: La lectura. Generalidades. La lectura de la obra literaria: apreciación, disfrute y crítica literaria. La lectura en soporte digital. Diferentes tipos y espacios lecturales.

Tema 3: La clase de literatura en el preuniversitario

Enfoques en la enseñanza de la literatura: hacia una contextualización del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la literatura. Objetivos y contenidos de la enseñanza de la literatura en el preuniversitario. El desarrollo de la competencia literaria como un objetivo de la enseñanza de la literatura. Principios, vías, métodos, procedimientos, medios y formas para la enseñanza de la literatura. El análisis literario como herramienta de la apreciación de la obra. Conceptuación. Los métodos de análisis literario. Concepción actual de la enseñanza de los géneros literarios en función de la apreciación literaria.

Tema 4: El proceso de recepción de la literatura. La comprobación de lectura en el proceso de recepción y análisis de la obra literaria. Importancia de la enseñanza de la literatura en el preuniversitario.

Tema 5: La evaluación de los contenidos literarios

Diseño de clases donde se privilegie el análisis y apreciación literarios

El trabajo de superación debe incluir además el hacer llegar a los profesores toda la nueva orientación de las instancias superiores, así como el aprovechamiento de los profesores de mayor experiencia para el desarrollo de temas de interés colectivo: la clase comunicativa de lengua y literatura, la motivación por la lectura, los métodos para la enseñanza de la literatura.

Como toda actividad, una vez concluida la implementación del sistema de superación debe ser controlado mediante la evaluación, la cual se propone su desarrollo a través de la observación del desempeño de los profesores-alumnos y la participación activa en la construcción y consolidación del conocimiento. Se exhorta a la realización de una actividad práctica en una institución educativa donde se materialicen los contenidos teóricos abordados en la observación de una clase.

Se propone la realización de un taller final como modo de cierre del programa donde expondrán el tratamiento metodológico de una unidad de los programas de un grado del nivel, así como la elaboración de un proyecto evaluativo que integre los contenidos literarios con el enfoque tratado en el curso.

Conclusiones

El departamento de Español - Literatura de la FEM (Facultad de Educación Media) de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba, tiene en sus manos la responsabilidad de la superación permanente del profesor de Literatura del territorio, toda vez que ha desplegado una superación planificada y preparada de acuerdo con las necesidades de los docentes de la provincia y basada en los enfoques más actuales de la enseñanza de la lengua española y la literatura, con énfasis en esta última, dadas las posibilidades que tiene para el enriquecimiento espiritual e individual y por ende de apropiarse de un universo cultural cada vez mayor y mejor.

La superación debe ejecutarse mensualmente según las exigencias didácticas de los programas y a partir de los enfoques más actualizados en la enseñanza de la lengua y la literatura.

Bibliografía

VALLE LIMA, A. D. (2012). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

ACOSTA GÓMEZ, Luis A. (1989). *El lector y la obra: teoría de la recepción literaria*. Madrid: Gredos

COLOMER, Teresa. *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. Material digital

ECO, Umberto. *Los límites de la interpretación*. En soporte digital.

- FIERRO CHIONG, Bárbara, *et al.* (2012). *La literatura: aprendizaje y disfrute*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- GARCÍA ALZOLA, Ernesto (1972). *Lengua y Literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- GARRIGA VALIENTE, Ezequiel (2012). "Enseñanza de la literatura". En: *Didáctica de la lengua española y la literatura*, t. 2. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- GALLEGO ALFONSO, Emilia (2015). *Sin azafatas diciéndonos qué hacer: consideraciones sobre lectura y crítica*. La Habana: Ed. Gente Nueva.
- HENRÍQUEZ UREÑA, Camila (1976). *Invitación a la lectura*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, José Emilio y GARCÍA CUENCA, Jaime (2011). "Los géneros literarios". En: *Introducción a los estudios literarios*. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
- HERRERA ROJAS, Ramón Luis (2009). *Magia de la letra viva: Formar lectores en la escuela*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- HERRERA ROJAS, Ramón Luis (2014). "La teoría literaria: apreciación y análisis del texto literario". En: *Estudios literarios*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- MAÑALICH SUÁREZ, Rosario (2007). *La enseñanza del análisis literario: una mirada plural*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación
- MAÑALICH SUÁREZ, R. y FIERRO CHIONG, B. (2012). "La literatura en la enseñanza media: algunas consideraciones". En: *Didáctica de la lengua española y la literatura. Tomo II*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación,
- MONTAÑO CALCINES, Juan. R. (2013). *Temas de actualización literaria*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación. En soporte digital.
- MORÉ MIR, Sandy O. (2015). "Consideraciones acerca de la enseñanza del género dramático".
 _____ (2013) "La lectura: una propuesta para contribuir a su motivación". En soporte digital.
- ROBLEDO Helena Beatriz. *La enseñanza de la literatura en la escuela: una señora en vía de extinción*. Material digital.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, Leticia (2015) *Lo que los libros traen*. La Habana: Ed. Academia.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, Leticia *et al* (2012) *Leer en el siglo XXI*. La Habana: Ed. Gente Nueva.
- ROMÉU ESCOBAR, Angelina *et al.* (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación
- ROMÉU ESCOBAR, Angelina *et al.* (2010). *Didáctica de la lengua española y la literatura Tomo I*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- VIGOTSKI, Lev S., (1966). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- TIZA MARTÍNEZ, Mileidy. (2014). La formación de la competencia literaria en el profesional de la carrera Español-Literatura de la UCP Félix Varela y Morales. Tesis de doctorado. UCPFV
- MINED (2015). *Programas de Humanidades de preuniversitario*. La Habana:Ed. Pueblo y Educación.
- MINED. (2016). *Programas de Literatura y Lengua de preuniversitario*. En proceso de edición.

ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL EN EL SIGLO XXI: IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

Israel Caraballo Vidal
Profesor Sustituto Interino Universidad de Cádiz
israelcaraballo80@yahoo.es

Pablo Camacho Lazarraga
Profesor Asociado Centro Universitario San Isidoro (Sevilla).
pcamacholazarraga@gmail.com

Resumen

En la enseñanza de las actividades físicas en el medio natural la formación inicial y continua del docente será un aspecto clave, que determinará la calidad de la formación impartida. Cuanto mejor sea la formación y las experiencias vividas por el docente relacionadas con las AFMN, mayor serán las posibilidades de ofrecer herramientas útiles a sus alumnos, ya que dispondrá de mayores recursos para enfrentarse a las diferentes situaciones que se darán durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Existe una legislación específica para el establecimiento del marco educativo de las AFMN y éste será una excelente guía para conseguir los objetivos propuestos en cada una de las áreas temáticas impartidas. El objetivo principal del docente en estas actividades será el ofrecer al alumno, de una forma motivadora y enriquecedora, unas vivencias en el medio natural a través de unas actividades que ha de conseguir el despertar en ellos la curiosidad por seguir descubriéndolo.

Abstract

In the teaching of physical activities in the natural environment, initial and continuous teacher training will be a key aspect, which will determine the quality of the training provided. The better the training and the experiences lived by the teacher related to the AFMN, the greater the possibilities of offering useful tools to their students, since they will have more resources to face the different situations that will occur during the teaching process. learning. There is a specific legislation for the establishment of the educational framework of the AFMN and this will be an excellent guide to achieve the objectives proposed in each of the thematic areas taught. The main objective of the teacher in these activities will be to offer the student, in a motivating and enriching way, some

experiences in the natural environment through some activities that must achieve the awakening in them the curiosity to continue discovering it.

Palabras clave: educación – medio natural – actividad física – enseñanza - naturaleza

Key words: education – natural environment – physical activity – teaching - wild

1.- LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE EN LAS ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL

Como en cualquier actividad específica, y concretamente en las AFMN, la formación inicial juega un papel fundamental en el currículum del docente, porque ha de adquirir las competencias específicas necesarias para poder dominar el contexto en el que se desarrollan este tipo de actividades. Debemos tener en cuenta que la consideración en valor que tenga esta temática en la programación de la asignatura de Educación Física va a estar determinada por la formación previa que el docente haya recibido (consideraremos la formación curricular como extracurricular). Por tanto, el tener un mayor dominio de los contenidos permitirá el poseer los recursos necesarios para afrontar esta temática desde diferentes perspectivas.

Podemos destacar que la importancia de los contenidos relacionados con las AFMN es tal que es una asignatura incluida y obligatoria dentro del marco curricular en el Grado en CCAFD y optativa en el Grado en Educación Primaria (Actividades físico-recreativas en la Naturaleza).

Algunos autores como Santos (2000) han realizado determinadas investigaciones para concretar el papel que juega la formación inicial en los profesionales de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y como esta va a determinar el nivel de implicación y desarrollo de las actividades que estén incluidas dentro de sus programaciones. Los aspectos más importantes a destacar en esta investigación son:

- Determinan que los docentes de educación física saben diferenciar claramente lo que el alumno debe conocer (diferentes actividades en la naturaleza) y lo que debe saber hacer (unidad didáctica). Siendo estos

puntos en los que a partir de ellos se va a estructurar el desarrollo de las diferentes programaciones.

- En cuanto a los contenidos impartidos, se destaca el dar una mayor importancia de los contenidos prácticos en relación a los teóricos, y que con estos últimos se ha de intentar que mayoritariamente tengan una aplicación teórico práctica para conseguir una mejor asimilación por parte del alumno.
- Por otro lado, y en referencia a los contenidos prácticos, nos advierte que no sólo se han desarrollar con salidas específicas al medio natural sino que debemos diseñar sesiones en las que estén integrados estos contenidos en nuestro lugar de trabajo (universidad, instituto, colegio, etc.).
- Debemos fomentar la vinculación de estas actividades con el entorno natural para que no sólo sea un instrumento (espacio) en el que desarrollemos una actividad física con características especiales.

La vinculación entre las actividades y el entorno natural, se ha de tener muy en cuenta a la hora de planificar y desarrollar nuestras sesiones. Porque nuestro objetivo no sólo es el conseguir que nuestros alumnos vivencien estas actividades de forma aislada, sino que además de adquirir estas experiencias, en las que van a conocer nuevas actividades, también sean capaces de asociar dichas actividades con el entorno que le rodea. Por tanto, si conseguimos que establezcan esta relación, les estamos ofreciendo una nueva forma interactuar o disfrutar de ese medio a través de las actividades que les presentamos. Además, podemos conseguir que ellos de forma autónoma, y a medida que van participando en la actividad que le hemos propuesto, sean capaces de descubrir otras actividades relacionadas con las que puedan volver a interactuar con ese medio natural.

A modo de conclusión podemos decir que debemos tener muy en cuenta la formación inicial, no sólo aquella que nosotros como especialistas vamos a transmitir, sino también aquella que debemos adquirir para ser más competentes. Por tanto, es muy importante que adquiramos una gran base de conocimientos en este tipo de formación, por lo que deberemos ser

consecuentes y buscar nuevas y reconocidas fuentes de información para ampliar nuestro currículum formativo.

2.- ASPECTOS RELACIONADOS CON LA FORMACIÓN DE LAS ACTIVIDADES MOTRICES EN CONTACTO CON LA NATURALEZA (AMCN)

Para el análisis de la influencia de la formación y experiencia del docente en las AFMN podemos basarnos en los resultados obtenidos por Castillo y Almocid (2012), en los que se estableció diferentes categorías y descriptores para la codificación y categorización de estas actividades. La forma en la que se clasifican estas actividades podemos observarla en la figura 1.

ASPECTOS RELACIONADOS DE LAS ACTIVIDADES MOTRICES EN EL MEDIO NATURAL

| MARCO CATEGORÍAS | VIVENCIAS EN EL MEDIO NATURAL | CONCEPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES EN EL MEDIO NATURAL | CARACTERIZACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL (formación del profesor de EF) | EXPECTATIVAS DE LAS AMCN EN EL CONTEXTO ESCOLAR |
|----------------------|--|---|--|--|
| CATEGORÍAS PRIMARIAS | ACTIVIDADES EN LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA | FORMACIÓN INTEGRAL | FORMACIÓN PERTINENTE | SE REQUIERE DE PROFESORES CON MAYORES COMPETENCIAS |
| | ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES | FAVORECE LA INTERDISCIPLINARIEDAD | ÁREA CON MENOS ATENCIÓN | PROPICIAR EL TRABAJO MULTIDISCIPLINAR |
| | AUSENCIA DE VIVENCIAS EN EL MEDIO NATURAL | ESPECIALIDAD ENRIQUECEDORA PARA EL APRENDIZAJE | CURRÍCULUM ADECUADO PARA EL CONTEXTO ESCOLAR | INCORPORACIÓN DE PADRES Y FAMILIA |
| | | INSTANCIA PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO | SALIDAS A TERRENO SIGNIFICATIVAS | SUPERAR LA EDUCACIÓN FÍSICA TRADICIONAL |

Figura 1. Matriz de sistematización de las actividades motrices en contacto con la naturaleza.
Tomado y adaptado de Castillo y Almocid (2012)

A continuación describiremos las cuatro principales categorías y las posibles características que estas pueden presentar (categorías primarias).

2.1.- Vivencias en el medio natural

Esta categoría hace referencia al tipo de experiencias o actividades que el sujeto ha tenido a lo largo de su etapa formativa en las actividades en el

medio natural. Se divide a su vez en tres subcategorías que identifican el contexto en el que se han producido.

2.2.- Concepción de las actividades en el medio natural

En esta categoría se describe cómo ha sido interpretada la actividad por parte del alumno y como estas han ofrecido espacios y momentos para poder manifestar y compartir sus estados de ánimo y sus emociones. En cada subcategoría se describe la forma en la que ha desarrollado su autoconocimiento, autonconfianza, potencialidades y limitaciones (autoestima y actitud positiva).

2.3.- Caracterización de la formación inicial

Haría referencia al tipo de formación que presenta el docente durante el desarrollo de la actividad y si es adecuada o no para la misma. También nos puede indicar cómo está siendo impartidos esos contenidos y si se adecúan a las características específicas de la materia y de los alumnos. La formación integral es hacia donde ha de dirigirse este tipo de formación y tener una adecuada adaptación del currículum.

2.4.- Expectativas de las AMCN en el contexto escolar

En este apartado podemos analizar si la formación recibida en el contexto escolar se va a ajustar a las necesidades curriculares de la zona en concreto en la que se desarrolla. Por tanto, se puede categorizar si la acción de los docentes durante esa etapa ha estado acorde en función a las posibilidades de acción.

Con estas cuatro macro categorías podemos tener una visión general de las diferentes actividades motrices que se pueden dar lugar en el medio natural. También es posible analizar cuáles son los ítems que debemos considerar a la hora de poder evaluarlas, y así determinar si se han adecuado correctamente a las posibilidades de nuestras instalaciones y de nuestros participantes.

3.- RELACIÓN ENTRE LAS AFMN Y EL MARCO EDUCATIVO

Actualmente, la legislación que configura el Currículum en la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato es el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. En base a él se han desarrollado cada uno de los Decretos en las diferentes comunidades autónomas en España.

La intención de estos marcos legislativos es establecer unas bases de contenidos de AFMN dentro de la formación de los alumnos, para que éstos tengan la oportunidad de conocer y practicar actividad física en este medio. Además de inculcar valores para su conservación a través de actividades físicas sencillas y seguras (Granero, 2007).

La interacción entre el hombre y la naturaleza posibilita mayores opciones para el disfrute del mismo.

Estas actividades en el marco escolar tienen un valor educativo que no sólo se ha de cerrar en ser actividades para la ocupación del tiempo libre o de ocio, sino que deben transmitir otro tipos de valores como (González-Mohíno, 2017):

- Formación física: mejora de las capacidades físicas básicas y cualidades motrices.
- Formación integral personal.
- Interdisciplinariedad con otras áreas temáticas.
- Sociabilidad y solidaridad.
- Educación Medioambiental.

4.- OBJETIVOS DEL DOCENTE EN LAS AFMN

Las acciones educativas han de tratar de organizar una actitud y un conocimiento de forma que pueda ofrecer una vivencia directa y una experiencia, la cual ha de posibilitar el aprendizaje con la interpretación de la realidad, de tal forma que pueda modificarse a través de los componentes afectivos y prácticos (Pinos, 1997).

Debemos ofrecer a los alumnos una vivencia directa y una experiencia de conocimiento a través de la interpretación de la realidad y en la que ha de estar presente los componentes afectivos y prácticos.

En base a esta situación, el uso de las actividades físicas de reto y aventura tienen la finalidad de fomentar las actividades físicas y deportivas en la naturaleza y en la Educación Física. Formarán parte de esta inclusión los juegos y las actividades de aventura en el ámbito escolar y extraescolar, dándose una progresión de situaciones y aprendizajes que ofrecerán mayores

posibilidades y recursos en la formación de los alumnos y adolescentes. Esto repercutirá finalmente de forma positiva en el empleo de su tiempo libre.

Bibliografía

- Castillo, F. y Alomnacid, A. (2012). Las actividades en la naturaleza en la formación inicial docente: un acercamiento desde los sentidos. *Educação e Pesquisa*, vol. 38, nº 3, pp. 667-681.
- González-Mohíno, M. (2017). Clasificación y uso educativo de las actividades físicas en el medio natural, *Publicaciones Didácticas*, nº 80, pp. 516-521.
- Granero, A. (2007). Una aproximación conceptual y taxonómica a las actividades físicas en el medio natural, *Revista Digital de Educación Física*, nº 107, pp. 1-13.
- Pinos, M. (1997). *Actividad físico deportivas en la naturaleza*, Madrid: Gymnos Editorial.
- Santos, M. (1998). Actividades extraescolares en la naturaleza. En Santos, M. y Sicilia, A. (Coord). *Actividades Físicas Extraescolares*, pp. 149-168. Barcelona: Inde.

COMPONENTES DE UN MODELO CIENTÍFICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Mario Alejandro Martínez Méndez

Licenciado en Español y Literatura. Categoría docente de asistente. Diplomado en Estudios teóricos gramaticales actuales y Lengua y Literatura. Aspirante a Doctor en Ciencias Pedagógicas. Docente de la Universidad Central Marta Abreu de las Villas.

mmmendez@uclv.cu

RESUMEN: El presente artículo que parte de una investigación doctoral lleva como *título* *Componentes de un modelo científico para la enseñanza de la gramática* que tiene como objetivo proponer un modelo didáctico que contribuya al perfeccionamiento de la enseñanza de la gramática en preuniversitario, en función de la comprensión, el análisis y la construcción textual. En él se asume el criterio de clasificación semántico, sintáctico y pragmático de las estructuras gramaticales. Se brindan las variables de qué y cómo enseñar gramática. Se asume para ello la teoría de la lingüística del discurso, la nueva gramática de la Real Academia Española y el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

PALABRAS CLAVES: modelo didáctico, didáctica de la gramática, resultado científico

ABSTRAC: The present article that starts from a doctoral research is entitled *Components of a scientific model for the teaching of grammar* that aims to propose a didactic model that contributes to the improvement of the teaching of grammar in preuniversity, based on the understanding, the analysis and the textual construction. It assumes the criterion of semantic, syntactic and pragmatic classification of grammatical structures. The variables of what and how to teach grammar are given. The theory of discourse linguistics, the new grammar of the Royal Spanish Academy and the cognitive, communicative and sociocultural approach are assumed for this purpose.

KEY WORDS: didactic model, grammar didactics, scientific result

Introducción

En la escuela cubana actual, el desarrollo de las habilidades comunicativas no siempre se trabaja en correspondencia con los contenidos gramaticales, por lo que el estudiante no llega a poner en función de las habilidades de comprensión y construcción de textos, dichos contenidos. Esta problemática descarta la verdadera naturaleza social, cultural y humana de la enseñanza de la lengua. Es de vital importancia precisar las relaciones de la gramática con las ciencias anteriormente mencionadas: la sociolingüística que estudia las variaciones que experimenta la lengua diatópicas, diastráticas y diafásicas. Su relación con los mecanismos de persuasión, disuasión y seducción (retórica).

Los adelantos de las ciencias del lenguaje permiten que en la actualidad se ponga en práctica un enfoque que responda a la naturaleza social, cultural y humana de la enseñanza de la lengua y la literatura. El enfoque cognitivo,

comunicativo y sociocultural “... da respuesta a esta aspiración, al revelar el nexo entre los procesos cognitivos y comunicativos que expresan la unidad de la noesis y la semiosis, o sea, del pensamiento y del lenguaje, y su dependencia al contexto sociocultural donde tienen lugar estos procesos” (Roméu, 2007, p: 4). Este enfoque exige el desarrollo de su competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural.

Con relación a los contenidos gramaticales es necesario que los docentes de la enseñanza preuniversitaria se percaten de lo valioso de este enfoque, que se pone en función del desarrollo de las habilidades comunicativas. Además es de vital importancia que se asuma una actitud científica ante el estudio de la enseñanza de estos contenidos. Para lograr este fin se propone un modelo que contribuya al perfeccionamiento de la enseñanza preuniversitaria de la gramática en función de la comprensión, el análisis y la construcción.

Desarrollo

El modelo didáctico tiene en cuenta que el buen aprendizaje precede al desarrollo. Se toma en cuenta para la concepción del modelo didáctico ideas fundamentales de gran importancia teórica y metodológica en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la gramática:

- El estudio del significado debe realizarse dentro del proceso de evolución del individuo.
- El sentido de las palabras se modifique de acuerdo con los factores contextuales que rodean su emisión.

Para el desarrollo de una gramática del discurso se toman en cuenta las concepciones de la lingüística textual que tiene como objeto de estudio el discurso. El estudio de la emisión de secuencias de oraciones, las relaciones semánticas entre ellas y el análisis de cómo el ordenamiento de estas oraciones puede deberse a factores contextuales como la situación comunicativa, la intención comunicativa, las características estilísticas del texto, las funciones textuales, son principios de la lingüística textual. Además se interesa por el estudio de las propiedades semánticas: coherencia, pertinencia y gradualidad. También atiende al análisis del discurso que posibilita la integración del discurso con la cognición y la sociedad.

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural se inserta como aplicación didáctica de la lingüística textual. En él se interrelacionan los componentes metodológicos funcionales de la clase de Literatura y Lengua: comprensión, análisis y construcción; lo que permite el desarrollo de un comunicador eficiente. El modelo didáctico defiende el criterio que el estudiante debe conocer la teoría gramatical, emplearlas en diferentes contextos con el fin de comprender y producir significados.

Concepción del modelo

Objetivo del modelo didáctico

El resultado científico, que se propone, tiene como fin el perfeccionamiento del proceso enseñanza-aprendizaje de la gramática en la educación preuniversitaria, basado en el la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Para la concepción del modelo didáctico se tuvo en cuenta la necesidad de un rediseño en la enseñanza de la gramática en preuniversitario, que permita el desarrollo de una competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural en los estudiantes. Para ello se hace necesario cambiar la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del componente gramatical, a raíz de los nuevos cambios en la didáctica de la lengua y la literatura, así como

en la teoría gramatical. No se puede garantizar un aprendizaje desarrollador si se continúa, en la escuela, con una enseñanza descriptiva de la lengua, donde el estudiante no analice la importancia de las clases léxico-sintácticas de palabras y la demás estructuras gramaticales para resolver cualquier tipo de situación comunicativa en un contexto dado. Es necesario que la asignatura Literatura y Lengua establezca el nexo entre la escuela y la vida.

El trabajo con estos tres componentes es un proceso de síntesis que integra los componentes tradicionales de la asignatura que se trabajaban por separados. Este proceder didáctico se sustenta en la relación entre cognición, discurso y sociedad. Esto pudo ser entendido al relevar la unidad dialéctica entre pensamiento y lenguaje, por lo que hacía necesario no analizar las estructuras lingüísticas por separado, al margen de la comunicación.

Principios del modelo didáctico para la enseñanza de la gramática

La didáctica al ser considerada una rama de la pedagogía, no puede prescindir de la pedagogía general, que le brinda sus principios generales y sus fundamentos teóricos, que se particularizan y se operacionalizan en esta ciencia en especial. Para determinar los principios del modelo didáctico para la enseñanza de la gramática en la enseñanza preuniversitaria, se analizan los principios de la pedagogía general, la didáctica general y la didáctica del Español y la Literatura. Los principios del modelo son:

- Del carácter científico

Para la impartición de la clase de gramática en función del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, es necesario que el contenido se encuentre en correspondencia con la teoría gramatical más avanzada, así como las corrientes lingüísticas contemporáneas. Al asumir un enfoque descriptivo en la enseñanza de la gramática, se viola el principio de carácter científico de la didáctica de la lengua y la literatura.

- Del carácter sistémico

Este principio responde al carácter sistémico de la lengua lo que propicia la vinculación lógica de los postulados de la lingüística. La enseñanza de esta disciplina parte de la impartición de los niveles constructivos del discurso. Se prosigue con el estudio del sintagma nominal, el sintagma verbal, las funciones que realiza en sintagma nominal dentro del sintagma verbal, la función constructivas de estos grupos sintácticos para formar construcciones mayores (oraciones) y los distintos tipos de oraciones.

- De la vinculación de la teoría con la práctica

Este principio parte de considerar que el conocimiento no solo debe explicar el mundo, sino, también, señalar las vías para su transformación. El profesor de lengua debe brindarle al estudiante las herramientas necesarias para que este, con su conocimiento gramatical, sea capaz de resolver, a través de esta disciplina, cualquier tipo de situación comunicativa en distintos contextos de comunicación.

- De la asequibilidad

Para la concepción del modelo didáctico para la enseñanza de la gramática preuniversitaria, se exige que los contenidos gramaticales sean asequibles y comprensibles para el estudiante de preuniversitario según sus características individuales. Basándose en este principio, el modelo no asume nomenclaturas gramaticales actuales que pueden contribuir a que el estudiante entre en conflicto con las nomenclaturas gramaticales que posee como conocimiento previo. Es necesario sobresaltar que este principio no debe confundirse con la

simplificación de la enseñanza, sino adecuarlas a las características particulares del grupo, para así no afectar el principio del carácter científico de la didáctica.

- **De la solidez del conocimiento**

El docente debe tener en cuenta la lucha constante contra el olvido como proceso psíquico normal. Los principios del carácter sistémico y de la vinculación de la teoría con la práctica, son de vital importancia para el logro de la solidez del conocimiento. Al estudiante se le debe situar, sistemáticamente, en distintas situaciones comunicativas, para que a través de los conocimientos teóricos que posee de gramática sea capaz resolverlas. La didáctica de la gramática posibilita que cada vez que se imparta una nueva estructura gramatical, se analice cómo los contenidos previos funcionan en ella.

Como principio esencial del modelo didáctico para la enseñanza de la gramática en preuniversitario se define procurar que los conocimientos gramaticales que se adquieran sean concientizados o interiorizados por los alumnos y que estos sean capaces de llegar a un nivel en el aprendizaje que logren trabajar de manera independiente para lograr resolver cualquier tipo de situación comunicativa.

Concepción del maestro

Se basa en las concepciones del enfoque histórico-cultural, al definirlo como un experto que enseña en una situación esencialmente interactiva, promoviendo zonas de desarrollo próximo. Donde crea un sistema de apoyo con los avances del alumno en la adquisición o internalización de contenido, se va reduciendo su participación al nivel de un simple espectador empático.

Relacionado con el **sistema de conocimientos**, el profesor está encargado de:

- Dominar los contenidos gramaticales pertenecientes al sistema de la lengua, así como la funcionalidad textual de cada uno de ellos para contribuir a la intención comunicativa del hablante y la comprensión del receptor, la teoría gramatical actualizada, los niveles constructivos del discurso, los criterios de textualidad, el carácter interdisciplinario de los textos, los fundamentos teórico-metodológicos del método de análisis discursivo-funcional, los fundamentos teórico-metodológicos del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Relacionado con el **sistema de hábitos y habilidades**, el profesor está encargado de:

- Definir las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática.
- Caracterizar los contenidos gramaticales desde una clasificación semántica, sintáctica y pragmática.
- Analizar la funcionalidad textual de las categorías gramaticales en distintos tipos de texto.
- Aplicar en las clases de gramática los componentes de comprensión y construcción, priorizando el componente del análisis gramatical.
- Realizar los ejercicios gramaticales en función de la comprensión y la construcción subordinadas al análisis gramatical, donde se evidencie el uso de los contenidos gramaticales para el logro de la intención y finalidad comunicativas, donde se evidencie el uso de los contenidos gramaticales para lograr la coherencia global del texto, donde se propicie el pensamiento analítico del estudiante para reconocer las categorías gramaticales.
- Concebir los ejercicios gramaticales donde se resuelvan distintas situaciones comunicativas.

Relacionado con los **métodos de enseñanza**, el profesor debe:

- Dominar y aplicar la clasificación binaria de los métodos de enseñanza. (grado de participación y protagonismo de los sujetos en el proceso enseñanza-aprendizaje)
- Seleccionar los métodos de enseñanza según los objetivos de la clase, el diagnóstico de los estudiantes, el tipo de clase, la función didáctica predominante y la naturaleza misma del contenido.
- Elaborar sistema de preguntas que guíen el proceso de inducción del conocimiento de forma interactiva con los alumnos.
- Propiciar métodos interactivos que garanticen el trabajo independiente del estudiante y el papel protagónico del mismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje..
- Partir desde la implementación de los métodos reproductivos hasta llegar a los productivos, propiciando zonas de desarrollo próximo.
- Utilizar métodos productivos para que el estudiante aplique los conocimientos teóricos para resolver distintas situaciones problemáticas que se le presente en la comunicación.
- Ofrecer niveles de ayuda para que estudiante conozca sus posibles errores y los rectifique.

Para la determinación de los métodos se atiende al aspecto interno de los mismos. Se emplean **métodos productivos** para propiciar el desarrollo protagónico de los estudiantes. Para ello se utilizan los **métodos problemáticos**, en los que se creen contradicciones en el proceso comunicativo, es decir un problema, en los que el estudiante deberá seleccionar, dentro de la clase, distintas formas de acuerdo con las características del receptor, el lugar, el momento, la situación. El profesor es el encargado de formular el problema y la solución puede emerger desde su respuesta, desde la conversación o del trabajo independiente de los estudiantes. Además se utiliza el **método de trabajo independiente**, que estará en función del principio de la solidez del conocimiento.

Relacionado con los **medios de enseñanza**, el profesor debe:

- Seleccionar distintos tipos de textos auténticos que propicien el análisis gramatical para establecer la relación entre el discurso y los contextos reales de comunicación.
- Emplear los medios de enseñanza en función del desarrollo de habilidades comunicativas: filmes, láminas, grabaciones, software, diccionarios, enciclopedias, etcétera.

Los medios pueden ser muy variados, y sirven de soporte a los métodos seleccionados. Van desde la selección de textos pertenecientes a distintos tipologías, así como el empleo de videos, películas, grabaciones de conversaciones, software, programas radiales, diccionarios.

Para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática en preuniversitario, en función del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, es necesario seleccionar exhaustivamente los tipos de texto que posibiliten la determinación de las variaciones funcionales de las estructuras gramaticales en ellos según su tipología.

Relacionado con las **formas de organización**, el profesor debe:

- Seleccionar la forma de organización de acuerdo con el contenido.
- Emplear, en las formas de organización, estrategias para garantizar el papel activo del estudiante y la interacción, al orientar la caracterización de las estructuras discursivas y los medios que se emplean para significar.

Relacionado con la **evaluación**, el profesor debe:

- Establecer en diferentes momentos del proceso la calidad con que se van cumpliendo los objetivos dentro de las asignaturas.
- Determinar las correcciones que es necesario introducir para acercar cada vez más los resultados a las exigencias de los objetivos.
- Evaluar la actividad del estudiante en distintos momentos de la clase, la relación entre instrucción y educación en el proceso, los contenidos gramaticales desde una clasificación semántica, sintáctica y pragmática, la funcionalidad textual de las categorías gramaticales en distintos tipos de texto, el uso de los contenidos gramaticales en función de la comprensión y la construcción con énfasis en el análisis.

Concepción del estudiante

Basándose en el **sistema de conocimientos**, el estudiante debe ser capaz de cambiar sus modos de actuación a partir del trabajo con las dimensiones semánticas, sintácticas y pragmáticas de las distintas estructuras gramaticales. Este debe ser capaz de autoevaluar el uso que realiza de sus conocimientos gramaticales para llevar a cabo el proceso comunicativo.

Actualización del modelo didáctico para la enseñanza de los contenidos gramaticales

¿Qué enseñar?

La nomenclatura en la gramática es variada. Varios catedráticos se refieren a las distintas clases léxico-sintácticas de palabras y otras estructuras gramaticales de diferentes maneras. Incluso dentro de las clases de literatura y lengua en la enseñanza preuniversitaria de nuestro país, algunos profesores trabajan en sus clases con distintos términos gramaticales para referirse al mismo fenómeno.

La problemática anteriormente planteada afecta la cognición de los estudiantes que optan por carreras de letras en las universidades. La terminología que se adopta en estas carreras está en función de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* de la Real Academia Española. En este texto la nomenclatura utilizada no se relaciona, totalmente, con la que el estudiante ha venido trabajando en estudios anteriores.

Otros de los aspectos desactualizados que se mantienen dentro de esta enseñanza están relacionados con los métodos didácticos que se utilizan. Es necesario establecer la relación que existe entre la teoría gramatical de la gramática del discurso con el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Se mantiene una enseñanza descriptiva de la gramática, donde se caracterizan semántica, formal y sintácticamente las clases léxico-sintácticas de palabras. El enfoque didáctico y la teoría gramatical que se asume en esta investigación caracterizan a las clases léxico-sintácticas de palabras y demás estructuras gramaticales desde la semántica, la sintaxis y la pragmática, este último como aspecto novedoso.

Esta caracterización semántica, sintáctica y pragmática de las clases léxico-sintácticas de palabras surge a partir de la dimensión semántica, sintáctica y pragmática del discurso. La dimensión semántica se refiere a los significados de las estructuras lingüísticas y considera que toma su significado según el contexto donde se utiliza en dependencia de los saberes del receptor. La sintáctica se ocupa de las estructuras gramaticales y de las relaciones que entre ellas se establecen para conformar construcciones mayores en la secuencia discursiva. La dimensión pragmática se ocupa de las condiciones en

que se lleva a cabo la comunicación, así como la intención comunicativa y la finalidad comunicativa.

Se caracteriza semánticamente una clase léxico-sintáctica de palabra o una estructura gramatical cuando se tiene en cuenta que es en el discurso donde la palabra toma su significado, depende del contexto. Desde este punto de vista semántico las clases léxico-sintácticas de palabras están estrechamente relacionadas con la realidad.

Para la caracterización sintáctica es necesario analizar las clases léxico-sintácticas de palabras desde su estructura morfológica y su función sintáctica, sin olvidar que las palabras se emplean en dependencia del significado y del contexto de comunicación. La caracterización pragmática se refiere al empleo de la estructura gramatical relacionada con el contexto que incluye la situación de comunicación, la intención y finalidad comunicativas del emisor, circunstancias de lugar, jerarquía del receptor, tiempo.

Esta caracterización pragmática permite analizar el uso que se les da a las clases léxico-sintácticas de palabras en los distintos tipos de discurso. Cuando el estudiante sea capaz de utilizar estos elementos gramaticales para resolver cualquier tipo de situación comunicativa en un contexto dado, basándose en la teoría de la gramática del discurso, podremos determinar que no ve la gramática como una asignatura memorística.

Para la actualización de nomenclatura y contenido gramatical se tiene en cuenta la terminología utilizada por la *Nueva Gramática de la lengua española* de la Real Academia Española, el *Compendio de Gramática Española* y *Apuntes sobre redacción* que se implementará en la enseñanza preuniversitaria, así como los textos de *Gramática Española Contemporánea* en tres tomos. El compendio mencionado pretende establecer una gramática escolar para resolver la dicotomía de nomenclatura en preuniversitario. Este texto tiene un fin teórico, por lo que deja fuera la caracterización pragmática de las distintas clases léxico-sintácticas de palabras.

La sistematización en el modelo didáctico

El modelo didáctico parte de la concepción de la lengua como un "...sistema que posee una determinada organización jerárquica que recibe el nombre de niveles de la lengua" (Toledo, 2012, p: 6), esta se utiliza como un instrumento para comunicar el pensamiento, por lo que tiene un carácter sistémico, semiótico, comunicativo, cognoscitivo y social.

Uno de los aspectos fundamentales, mencionado por el estructuralismo, es determinar la lengua como un sistema donde todos sus términos son solidarios (se exigen recíprocamente). Esta se organiza en planos y niveles que se definen como la estructuración jerárquica del sistema lingüístico. Figueroa (1982, p:66) explica la estructura del sistema de la lengua, al referirse a los niveles que conforman al plano de la expresión al decir que "... por niveles lingüísticos entendemos la estructuración jerárquica del sistema lingüístico, en virtud de la cual, cierto tipo de unidades (sígnicas o subsígnicas), se combinan "sintagmáticamente –tectónicamente, preferimos decir- unas con otras, a fin de construir una unidad de orden, jerarquía" o "rango" superior; es decir, de un nivel constructivo o técnico superior".

Como la función fundamental del sistema lingüístico es garantizar la comunicación entre los miembros de la sociedad, se hace necesario no ver alejada la enseñanza de la gramática del proceso de comunicación en una sociedad determinada.

Descripción del sistema de la lengua (Fernández, 1987, P: 86):

- La comunicación
 - Del texto a la oración
 - La oración: material y tipos de oración
 - Constituyentes inmediatos: sintagma nominal (sujeto); sintagma verbal (predicado)
 - Sintagma nominal: descripción. Funciones
 - Nombre: funciones. rasgos léxicos y semánticos
- Determinantes: función. Descripción. Rasgos
- Complementos del nombre: función. Tipos. Adjetivo
- Pronombres: función. Tipos
- Sintagma verbal: función. Constituyentes
- Verbo: rasgos léxicos y estructuras del SV
- Tiempo. Persona. Número. Aspecto. Voz
- Conjugación
- Sintagma preposicional: funciones. Constituyentes
- Preposición
- Adverbio
- Enunciados complejos:

Coordinación. Tipos

Subordinación: transformación relativa, sustantiva y adverbial

La sistematización dentro del modelo se aprecia en el orden que se les da a los contenidos gramaticales por grados y por unidades en el preuniversitario. De esta manera el alumno evidencia las relaciones que se establecen en la lengua para formar construcciones mayores de manera coherente. Ya que un sistema está constituido por un conjunto de elementos, organizados jerárquicamente en los que se establecen relaciones de interdependencia y subordinación. Ellas realizan determinadas funciones y conforman una estructura.

Funcionalidad textual

La presente investigación asume el criterio de texto que plantea Domínguez (2010, p: 39) considerado como una "... unidad, que se define como el resultado de la actividad lingüística del hombre (por lo que tiene carácter social), en que la acción del hablante produce un mensaje en un contexto concreto, con una incuestionablemente específica intención comunicativa, lo que da el cierre semántico-comunicativo para que el texto sea autónomo." Este concepto sienta las bases para que un análisis textual exija un trabajo multidisciplinario, donde se integre la pragmática, la lógica, la filosofía y la lingüística.

El texto presenta un carácter estructurado y en forma de sistema, al interrelacionarse todas sus partes. Este consta de dos planos: contenido (macroestructura semántica) y forma (macroestructura formal). Estos dos planos conforman entre sí la superestructura. La macroestructura formal, que comprende, entre otras, al sintagma y las oraciones, se interrelaciona con los conceptos y las proposiciones para contribuir a la comprensión y construcción de los distintos tipos de textos.

Es determinante tener en cuenta los planos del texto para que el hablante logre la textualidad. Esta textualidad se define un "...conjunto de características que debe reunir un discurso para ser considerado texto" (Domínguez, 2010, p: 51). Estas características se reconocen como criterios de textualidad: **coherencia y**

cohesión, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad y transtextualidad.

Para Domínguez (2010) hay que atender a una metacompetencia la capacidad de reorganizar una gramática, ya interiorizada, de modificar las leyes existentes de producción de oraciones y de percepción lingüística, de admitir nuevos elementos en el léxico, lo que se produce cada vez que el emisor acepta la competencia lingüística diferente de sus interlocutores y trata de asimilarla cada vez que elige un determinado procedimiento comunicativo, en función de su intención y finalidad.

La gramática contribuye a la coherencia formal o **cohesión** del texto, que se define como un conjunto de elementos lingüísticos que tienen como funciones revelar sus relaciones mutuas. Esta característica garantiza la gramaticalidad de un texto. Además es el resultado de las relaciones que se establecen entre los elementos que la componen: palabras, sintagmas y oraciones. La coherencia y la cohesión no pueden separarse ya que "...un texto coherente solo puede ser expresado a través de una buena cohesión. La cohesión de un texto viene dada por las estrategias comunicativas de un emisor: en términos generativista, la estructura profunda, con sujeto y predicado lógicos, guarda la intención comunicativa primaria" (Domínguez, 2010, p: 54).

La cohesión se da en medios lingüísticos adecuados. Ellos son la **recurrencia, sustitución, elipsis, marcadores transoracionales, orden de los elementos y efectos catafórico y anafórico**. Estos medios cohesivos garantizan el logro del carácter unitario de los textos; por lo que la competencia lingüística se convierte en competencia discursiva. Se puede afirmar, entonces, que para construir textos es necesario conocer las posibilidades de la lengua para la selección adecuada de los medios lingüísticos en función del logro de la intención y finalidad comunicativa.

Para la clasificación textual se asume el criterio de clasificarlos según el **código** (orales, escritos e icónicos), **forma elocutiva** (dialogados, narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos), **estilo** (coloquiales, oficiales, publicistas, científicos y literarios) y **función comunicativa** (informativos, expresivos, poéticos y apelativos).

En los textos **narrativos** debe haber un sujeto de la narración. Este puede ser individual o colectivo, agente o paciente según el tipo de narrador. El verbo en este tipo de texto está en tiempo pasado porque se cuentan sucesos ya ocurridos, aunque puede predominar el presente en textos como narraciones deportivas. El copretérito explica la complicación narrativa que perturba el estado inicial y hace avanzar la trama. La modalidad varía según la intención comunicativa del emisor.

La acción narrativa determina las palabras que predominan en el texto; estas palabras son expresivas de acciones (verbos). El ritmo que el narrador imprima determina las estructuras oracionales que se emplean. El ritmo lento condiciona el uso de oraciones complejas (subordinadas). La rapidez del ritmo lo propicia el uso de oraciones yuxtapuestas y coordinadas.

La persona gramatical en los verbos y pronombres tiene gran importancia por la relación que estas marcan con respecto al hecho narrativo. La primera persona se refiere al narrador-protagonista. En el caso de la tercera persona se refiere a los personajes que intervienen en la narración. La segunda persona corresponde al narratario.

En los textos **descriptivos** los verbos predominantes son los que señalan cualidades y partes (copulativos, que indican posesión, de costumbres y acciones). En ellos predominan las oraciones enunciativas afirmativas. Predominan los adjetivos calificativos, complementos preposicionales, oraciones subordinadas adjetivas especificativas y explicativas, adverbios como complementos circunstanciales de modo. Predominan las conjunciones **como** y **que** al introducir comparaciones y cualidades en construcciones comparativas y subordinadas adjetivas. En esta tipología textual abundan también los sujetos expresos, los sintagmas nominales (sustantivo + adjetivo), los complementos predicativos, oraciones atributivas y predicativas. Según el tipo de descripción será el uso de los adjetivos y sus grados.

En los textos **dialogados** la modalidad que se utiliza marca un ritmo coloquial más rico que el utilizado en el código escrito. La reiteración es un recurso muy utilizado en estos tipos de textos. También predominan las elipsis, frases inacabadas, marcadores conversacionales, oraciones interrogativas etcétera. En este tipo de texto las conjunciones no funcionan solo como elementos de enlace, también "... expresan transiciones y conexiones mentales mediante las que se relacionan la oración en que se hallan con el sentido general de lo que se viene diciendo..." (Domínguez, 2010, p: 136)

En los textos **expositivos** predomina el presente de indicativo y la tercera persona. También se utiliza reiteradamente las oraciones enunciativas, pues transmiten la objetividad del hablante. Los adjetivos tienen una función especificativa (adjetivos calificativos, oraciones adjetivas especificativas) y no valorativa. Además abundan las oraciones subordinadas, así como la repetición de palabras y de sinónimos, hipónimos e hiperónimos que afianzan la información. Se utilizan las formas **sujeto + predicado nominal** y **sujeto + predicado verbal** para generar síntesis y análisis de las representaciones conceptuales.

En los textos **argumentativos** presenta verbos relacionados con la causalidad, la consecuencia y argumentativos. Los recursos lingüísticos denotan permanencia y objetividad: modo indicativo, artículos definidos, construcciones impersonales. Se utilizan además tiempos imperfectivos. El modo subjuntivo es utilizado para imaginar un hecho de modo incierto. Al decir Domínguez (2010) la coherencia y la cohesión se alcanza mediante a recursos ligados al proceso argumentativo:

- Marcas de orden que jerarquizan los argumentos: **en primer lugar, por un lado, finalmente...**
- Los nexos, las conjunciones y locuciones de causa y consecuencia para entrelazar argumentos entre sí: **porque, en cuanto, en vista de que, de manera que, consecuentemente...**

Al jugar un rol fundamental en la enseñanza preuniversitaria, se atiende de manera explícita en el modelo a los **textos científicos** y **estético-literarios**. Desde el punto de vista lexical se puede determinar que, el **texto científico**, presenta abundancia de tecnicismos, se hace uso de una terminología particular, propia de la rama del saber. No admite la polisemia, por lo que se rige por la monosemia. En este tipo de texto predominan las formas verbales en tiempo presente del modo indicativo y del subjuntivo, que permite actualizar la información y reforzar su carácter verdadero. Predominan el sustantivo al ser los encargados de nombrar la realidad e ir a la esencia del mensaje. El uso de

los adjetivos es discreto y tienen como función fijar las cualidades estables de los objetos; no dan lugar a interpretaciones subjetivas.

En el texto **científico** son frecuentes los sintagmas nominales de estructura **sustantivo + complemento preposicional**. Los párrafos que presentan son breves, para que no dificulten la lectura del mensaje. Las oraciones presentan una estructura sencilla, por lo que la información se estructura en **sujeto + verbo + complementos**. Predominan las oraciones impersonales para buscar mayor objetividad en el mensaje, esto posibilita la abundancia del uso de la tercera persona.

En el texto **estético-literario** supone una sobreorganización lingüística. Al presentar una polifonía textual se debe tener en cuenta para su análisis su significado denotativo y el connotativo. Este texto puede presentar cada una de las formas elocutivas mencionadas anteriormente, por lo que el uso de las estructuras gramaticales estará dado por la necesidad que presente el escritor para lograr un texto coherente y cohesionado. Cabe recargar que el objeto de estudio de la literatura no es el mismo que el de la gramática por lo que no es aconsejable realizar análisis gramatical en las clases destinadas al análisis literario. Cuando el texto lo propicie se podrá aplicar como método de análisis literario, el análisis lingüístico.

Método de análisis discursivo-funcional

¿Cómo enseñar?

El análisis del discurso posibilita el análisis integrado de la estructura del texto, los procesos cognitivos y la sociedad. Este análisis se centra en tres enfoques principales:

- Encargados de concentrarse en el discurso mismo.
- Encargados de estudiar el discurso y la comunicación como cognición.
- Encargados de concentrarse en la estructura social y en la cultura.

Este tipo de análisis posibilita la caracterización de las estructuras del texto y la conversación, del uso que se hace de ellos en su relación con los significados y los contextos sociales (Roméu, 2003). EL enfoque **discursivo-funcional** se ocupa de la relación del discurso con la gramática y esta "...se origina en los patrones recurrentes en el discurso, y estos patrones continuamente la configuran." (Cummig, 2000, p: 171).

El enfoque discursivo funcional tiene como objetivos: describir y explicar. El objetivo descriptivo se cumple cuando "... se analizan los recursos gramaticales de que dispone una lengua y que permiten expresar un mismo significado de forma diferente" (Roméu, 2003, p: 37). Para apoyar el resultado se hace necesario analizar las interrogantes: ¿qué estructura gramatical es? ¿cuál es su función y cómo puede alternar con otras? ¿por qué el autor utilizó esta y no otras? El objetivo explicativo es el encargado de posibilitar una reflexión sobre el elemento topicalizado, la coherencia, la pertinencia entre otros fenómenos de la sintaxis discursiva. Un aspecto esencial que atiende este objetivo es la intención comunicativa del emisor, teniendo en cuenta lo que quiere significar y el contexto social donde se realiza la acto comunicativo.

Relacionado con este último objetivo, existen tres tipos de explicaciones:

- **Explicaciones gramaticales:** toma en consideración el análisis de los recursos fónicos, léxicos y gramaticales, así como sus valores estilísticos y retóricos. (Sintaxis del texto)

- **Explicaciones cognitivas:** referidos a los procesos cognitivos mediante los cuales los hablantes comprenden y producen significados. (Semántica del texto)

- **Explicaciones sociales e interactivas:** pone al descubierto el contexto y las situaciones comunicativas en las que tiene lugar la comunicación y también las intenciones y características socioculturales de los hablantes. (Pragmática)

Las explicaciones de este método giran en torno al triángulo del discurso, que revela el carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario del método de análisis discursivo-funcional, al relacionar diferentes disciplinas como la gramática, la psicología cognitiva, la semántica, la sociolingüística y la pragmática.

Conclusiones

La enseñanza de la gramática necesita métodos didácticos que brinden al estudiante instrumentos pragmáticos que contribuyan a su quehacer social. El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, aplicado a la enseñanza de la gramática, posibilita, en cierta medida, la motivación por esta disciplina. El modelo didáctico propuesto, pretende perfeccionar este enfoque al establecer la frontera entre la enseñanza de la gramática y la de la literatura sin separarlas completamente.

Referencias bibliográficas

- Cummig, S. (2000). *El discurso y la gramática*. Barcelona: Gedisa.
- Domínguez, I. (2010). *Comunicación y texto*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Esteva, M. F. (1982). *Problemas de teoría del lenguaje*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Fernández, S. (1987). *Didáctica de la gramática. Teorías lingüísticas - Sistema de la lengua*. Madrid: NOTIGRAF, S.A.
- Roméu, A. (2003). *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2013). *Didáctica de la lengua española y la literatura. Tomo I*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Toledo, A. (2012). En I. a. gramática, *Gramática española contemporánea. Tomo I* (pág. 270). La Habana: Pueblo y Educación.
- Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso*. Madrid: Gedisa.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico técnica.

Bibliografía

- Abello, A. M. y otros (2014). *El mundo la cultura mediados por la lengua*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Díaz, J. A. (2015). *Compendio de Gramática Española y Apuntes sobre Redacción*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ferrer, J. (1998). *Un modelo de rediseño de los contenidos gramaticales en función de la competencia comunicativa*. Santa Clara.
- García, L. (2002). *A Set of Exercises to Teach the Pronunciation*. Camagüey.
- Menéndez, S. M. (2010). *¿Qué es una gramática textual?* Buenos Aires: Biblos.
- Ocaña, H. y otros (2013). *De la lingüística precientífica a la lingüística textual*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Porro, M. (1982). *Sintaxis del español contemporáneo*. La Habana: Pueblo y Educación.

- RAE. (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*.
- Ramírez, N. (2011). *Resultados científicos en la investigación educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2003). *Teoría y práctica del análisis del discurso*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2011). *El enfoque, cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua: periodización y aportes*. Ciudad de la Habana.
- Toledo, A. (2007). *Estrategia didáctica encaminada al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática para el desarrollo de habilidades comunicativas en el docente en formación*. La Habana.
- Van Dijk, T. A. (1983). *Estructura y funciones del discurso*. México: Alianza, S. A.

EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y LA COLABORACIÓN ENTRE PARES

Carol Gillanders¹

carol.gillanders@usc.es

José Agustín Candisano Mera²

joseagustin.candisano@usc.es

Laura Tojeiro³

laura.tojeiro@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen:

En esta comunicación se exploran las posibilidades que ofrece la colaboración docente entre pares y las relaciones y beneficios que se producen al contar con investigadores pre-doctorales en el área. El programa de movilidad docente de la propia universidad permite invitar a profesorado extranjero para intercambiar perspectivas y tendencias actuales en el ámbito de la educación. Asimismo, la incorporación de contratados pre-doctorales posibilita la revisión de las propias prácticas docentes del profesorado estable de la institución.

Palabras clave: desarrollo profesional – colaboración – actualización – compromiso – práctica docente

Abstract:

This paper explores the possibilities teacher collaboration between peers has and the relationships and benefits that arise when counting with pre-doctoral researchers in the department. The teaching mobility programme of the university allows foreign teachers to be invited to exchange current educational approaches and perspectives. As well, the incorporation of predoctoral researchers allows the revision of the teaching practices of the permanent faculty of the institution.

Key words: professional development – collaboration – update – commitment – teaching practices

¹ Profesora contratada doctora del área de Didáctica de la Expresión Musical del Departamento de Didácticas Aplicadas, Facultad de Ciencias de la Educación, USC. ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7122-5416>

² Profesor asociado del área de Didáctica de la Expresión Musical del Departamento de Didácticas Aplicadas, Facultad de Ciencias de la Educación, USC y profesor funcionario del cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas con destino en el Conservatorio Profesional de Música de Pontevedra.

³ Investigadora predoctoral en el Área de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Santiago de Compostela. Licenciada en Biología y con un Máster en Educación Musical, su proyecto de investigación combina ambas áreas de experiencia en torno a la concienciación ambiental.

1. INTRODUCCIÓN

La carrera profesional docente atraviesa diversas etapas que han sido estudiadas por diferentes autores (Bullough, 2000; Marcelo y Vaillant, 2009). En ella juegan un papel fundamental la formación continua y la colaboración docente, ya que la extensa trayectoria de los docentes ha de afrontar los retos que una sociedad cambiante y exigente presenta al sistema educativo. Actualmente algunos expertos reconocen que la colaboración docente es un “elemento clave de un «nuevo paradigma del desarrollo profesional»” (Trillo et al., 2017:5). Si bien es cierto que algunas características de la globalización neoliberal no favorecen este tipo de trabajo colaborativo en los centros, el hecho de que el profesorado trabaje de forma colaborativa tiene “importantes consecuencias para la práctica educativa y para la configuración de la cultura del centro” (López, 2005, p.145). La colaboración posibilita el aprendizaje profesional de los docentes y permite la mejora de la educación (Hargreaves, 1996; Hargreaves et al., 2001). Vaillant (2016:10) señala que “es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado”.

En estos últimos años hemos tenido la posibilidad de contar con la visita de profesorado de otras universidades así como de la incorporación de profesorado novel a través de contratos pre-doctorales. Las relaciones que se establecen entre las diferentes partes posibilitan una revisión de las propias prácticas docentes. En el primer caso, gracias a las convocatorias de movilidad docente de profesorado de países fuera de la EEES es posible convidar a profesionales expertos con el fin de intercambiar ideas y tendencias relacionadas con el área así como compartir recursos y conocer la formación en otros contextos. Bolarin-Martínez y Moreno (2015:330) señalan en su estudio sobre la coordinación y la cooperación docente en la universidad que “Compartir ideas, prácticas, experiencias, etc. constituyen una forma válida y efectiva de desarrollo profesional”. En el segundo caso, la dirección de tesis doctorales permite la acogida de investigadores pre-doctorales que pueden impartir hasta 60 ECTS al año, y que comparten algunas de las características del profesorado principiante que señala Mayor Ruiz (2009), como la actualización y los planteamientos innovadores que aportan o las propuestas a través de proyectos que plantean, entre otros.

A continuación exploraremos las posibilidades que ofrece la colaboración docente entre pares y las relaciones y beneficios que se producen al contar con investigadores pre-doctorales en el área. Las oportunidades que nos ofrecen ambas (es decir, profesionales externos y jóvenes investigadores pre-doctorales) inciden en nuestro propio aprendizaje profesional y contribuyen a vincular reflexión y acción promoviendo actividades de análisis de las prácticas docentes que permiten una revisión, actualización y transformación de algunas de éstas, la proposición de nuevos proyectos educativos, y la ampliación de conocimiento sobre algún tema específico en el que se quiere profundizar. Si bien “La enseñanza es un trabajo apasionante, pero agotador” (Álvarez, 2013:223), es a través del trabajo colaborativo como se puede infundir un nuevo entusiasmo en la acción educativa, al mismo tiempo que se impulsan acciones innovadoras que intentan dar respuestas a algunas de las dificultades de la enseñanza en el siglo XXI.

2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE DESARROLLO PROFESIONAL

El proceso de convertirse en profesor también es conocido como desarrollo profesional, formación continua, formación en-servicio o formación permanente. Marcelo (1994:314-5) considera que el término *desarrollo profesional* es el más adecuado “porque entendemos que se adapta a la concepción del profesor como profesional de la enseñanza (...) ofrece un marco de implicación y resolución de problemas escolares desde una perspectiva de superación del carácter tradicionalmente individualista de las actividades de perfeccionamiento del

profesorado". El objetivo del desarrollo profesional es crear un espacio de reflexión personal que permita evaluar la propia práctica, aquellos aspectos más positivos y los mejorables a fin de posibilitar la adaptación a las demandas sociales y pedagógicas de la sociedad. Para Montero Mesa (1987) la idea detrás de la formación en servicio es acompañar a los docentes durante su vida laboral de forma que puedan cubrir las carencias que tengan y al mismo tiempo acceder a una formación específica con el fin de mejorar la enseñanza que imparten.

Existen diferentes modalidades de formación permanente como pueden ser los congresos, los cursos, los MOOC, la pertenencia a grupos de investigación, los grupos de trabajo o de innovación docente, los seminarios permanentes, entre otros. Es fundamental propiciar una perspectiva colaborativa del trabajo en lugar de una elaboración individual como única opción. Así lo demanda García Ruso (2002) al afirmar que es esencial compartir con otros compañeros/as de trabajo la visión que se tiene de la enseñanza y crear un entorno adecuado para la reflexión y el análisis de las prácticas docentes con el fin de mejorarlas.

Las personas que se forman para ser profesores, normalmente, han de realizar unas prácticas escolares que son valoradas como una materia imprescindible en los planes de estudios de las titulaciones de maestro, aunque se olvida que "representan un componente más de la formación inicial de los profesores, que si lo consideramos aislado e independiente de los demás elementos curriculares formativos, posee escasas posibilidades de contribuir de forma positiva a la formación de profesionales de la enseñanza" (Marcelo, 1995:338). Villar Angulo (1994:23) recuerda que este período "es la mejor oportunidad para la formación del alumno en la reflexión". Las prácticas persiguen facilitar que el alumnado conozca la profesión docente y las competencias profesionales inherentes a la docencia (Martín González, 2006).

Los beneficios que puedan aportar las prácticas docentes durante la formación del profesorado dependen de numerosos factores. Por una parte, tenemos el conocimiento disciplinar de la materia que se trabaja y la forma en que se realiza, y por otra parte, la interpretación personal de la realidad docente que viene determinada por la propia historia de vida y la forma de interactuar con la realidad a través de los sentidos, del pensamiento y la acción. En este sentido, la investigación sistemática provee al profesor novel de un cuadro conceptual y teórico que sirve para superar los obstáculos que encuentra en su práctica y evitar tradiciones perjudiciales (ideas, creencias, procedimientos). Para los profesores nóveles es "reconfortante el saber que no son los únicos en preocuparse por los problemas de control de la clase, les tranquiliza saber que estos problemas son, en cierto sentido, normales y casi esperables, aunque pocos se lo imaginen" (Bullough, 2000:112). Después de finalizada la titulación, y una vez ya incorporados a un centro de trabajo, los docentes pasarán por distintas etapas en su trayectoria laboral.

Marcelo y Vaillant (2009) presentan un cuadro comparativo de diferentes propuestas en relación a las etapas evolutivas del desarrollo profesional de un docente basándose en Huberman, Thompson y Weiland (1998). Como podemos observar en la Tabla 1, a pesar de la diferencia en cuanto al número de fases y denominación, existen algunas similitudes. Bullough (2000), que ha estudiado en profundidad las diferentes teorías que existen sobre el proceso de convertirse en profesor, señala que "La existencia de una gran diversidad de modelos no hace más que subrayar la complejidad del desarrollo humano en general, y específicamente la complejidad del aprendizaje de la enseñanza" (p.112) y recalca que hay diversos factores que "complican y enriquecen los relatos sobre el proceso de convertirse en profesor" (p.118)

Nosotros proponemos para la formación permanente del profesorado, aprovechar las oportunidades de movilidad docente como espacios para el trabajo colaborativo. Asimismo la incorporación de personal contratado pre-doctoral permite la actualización docente y la revisión de las prácticas docentes del profesorado estable. En el caso del profesorado de enseñanza

universitaria, García Ruso (2002:44) señala que diversos autores “enfatan sobre el hecho de que la atención prestada a la enseñanza universitaria ha sido más bien escasa (...) la reflexión pedagógica no es una costumbre habitual en el entorno universitario”. Imbernón (2014:136) afirma que “Si la década de los ochenta fue la década de la formación del profesorado no universitario, la década del 2000 puede ser la década de formación de los docentes universitarios, o al menos tener una mayor preocupación por ella”. Por ejemplo, la Universidad de Santiago de Compostela cuenta con un *Programa de Formación e Innovación Docente* que ofrece cursos gratuitos a su profesorado al igual que la mayoría de universidades españolas.

Cabrerizo Diago et al. (2011) mencionan dos tipos de modelos colaborativos: el coaching y la supervisión entre compañeros. En el primer caso, nos estamos refiriendo al apoyo que se brinda al profesional en el propio centro de forma que pueda integrar en su práctica docente lo que ha trabajado o aprendido en un curso de formación; mientras que en el segundo, se hace referencia al apoyo entre colegas, a través de las observaciones de las clases que se imparten y las reflexiones sobre estas prácticas docentes que se observan. Domingo Roget y Gómez Serés (2014:112-3) hacen referencia al Método R⁵ que consta de cinco fases donde se selecciona una situación concreta de aula, se la analiza, se realiza una reflexión individual, otra compartida con otros profesores con el fin de planificar una nueva intervención pedagógica y mejorar la propia práctica.

La formación del profesorado, basado en un modelo de desarrollo profesional colaborativo, puede ofrecer el espacio para realizar la experiencia que relatamos a continuación. Como señala Franco et al. (2017:82) “No cabe duda de que establecer grupos de trabajo cooperativo termina favoreciendo la calidad de la enseñanza”.

Tabla 1. Etapas de la vida profesional de los profesores

| FASES | ESTUDIOS | | | | | |
|-------|---------------------------------------|-------------------------|----------------------------|------------------------|--------------------------------------|------------------------------|
| | Unruh & Turner (1970) | Gregore (1973) | Burden (1982) | Feiman & Floden (1983) | Huberman et al (1989) | Fessler & Christensen (1992) |
| 1 | Período inicial de la ens. (1-6 años) | Llega a ser profesor | Supervivencia (primer año) | Supervivencia | Entrada a la carrera y socialización | Formación inicial |
| 2 | Creciente seguridad (6-15 años) | Crecimiento | Ajuste (2-4 años) | Consolidación | Diversificación y cambio | Inserción |
| 3 | Período de madurez (más de 15 años) | Madurez | Madurez (más de 5 años) | Renovación | Estabilización y cuestionamiento | Competencia |
| 4 | | Funcionamiento completo | | Madurez | Serenidad | Entusiasmo y crecimiento |
| 5 | | Profesional | | | Conservadurismo | Frustración |
| 6 | | | | | Desencanto | Estabilidad |
| 7 | | | | | | Cese y salida |

Fuente: Marcelo y Vaillant (2009:54).

3. EXPERIENCIAS DE COLABORACIÓN

3.1. Colaboración UNS-USC

La experiencia que relataremos a continuación es fruto del intercambio realizado previamente en Agosto de 2014 en las cátedras a cargo de una profesora de la titulación de grado de Maestro en Educación Inicial de la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional del Sur para fortalecer los lazos más permanentes entre las dos Instituciones donde existe un Convenio Marco de Cooperación Bilateral por Resolución del CSU de la UNS N° 93/09.

El primer contacto existente entre el profesorado fue a través de correo electrónico, y posteriormente, en Diciembre de 2013, en forma personal en reunión concertada con el Vicerrector-Vicedirector de la Escuela Normal Superior (ENS) para planificar la estancia de agosto en Bahía Blanca (Argentina). Nuestra estancia en la UNS-ENS se llevó a cabo en Agosto 2014. En ellas se integraron docentes y alumnado avanzado de la Rama Artística de la Provincia de Buenos Aires, por el interés demostrado por la Regente del Estudios del Conservatorio de Música e Inspectora de Educación Artística en la iniciativa.

Después de esta experiencia de intercambio, con un resultado altamente positivo, se expresó la intención de realizar la misma actividad en España, visita que pudo llevarse a cabo gracias a la convocatoria del *Programa general de movilidad* de la propia universidad española. Cabe destacar que a partir de este intercambio inicial, fueron tres los docentes de la UNS-ENS que participaron en ella. Si bien la UNS-ENS tiene más de 100 años de trayectoria como formadora de formadores, éste es un momento de cambio y adaptación a las nuevas circunstancias ya que ha pasado de otorgar titulaciones terciarias a universitarias.

Nuestra intención fue alcanzar los siguientes tres objetivos a través de la experiencia llevada a cabo:

- Fomentar las relaciones permanentes entre el Profesorado del Area de Didáctica de la Expresión Musical de la USC y los Profesorados de grado de Nivel Inicial y de Primaria de la ENS de la UNS para el desarrollo de experiencias relacionadas con la Educación Musical.
- Intercambiar experiencias significativas de la práctica docente en el ámbito musical con enriquecimiento a nivel profesional y personal.
- Respetar y conocer las costumbres y tradiciones de diversos países a través de los contenidos desarrollados.

Las materias en las que tuvo lugar la experiencia fueron dos: *Educación Sonora*, en el Campus de Lugo y *Música en la Educación Primaria* en el Campus de Santiago de Compostela. La primera se desarrolla en la Facultad de Formación del Profesorado en la ciudad de Lugo y contó entre 15 y 25 alumnas en total (dependiendo del curso académico) que valoraron la riqueza del intercambio y la relación entre la teoría y práctica muy visible en la propuesta llevada a cabo. La segunda, *Música en la Educación Primaria*, tiene aproximadamente (dependiendo del curso académico) entre 130 y 161 alumnos/as distribuidos en un grupo de mañana y uno de tarde (divididos, a su vez, en dos grupos expositivos y cinco interactivos).

A continuación exponemos las temáticas abordadas durante el intercambio:

- EDUCACION SONORA (Lugo)
 - Taller de sonorización: elaboración de climas sonoros, paisajes sonoros, relatos sonoros, sonorización de textos...
 - Taller de Expresión Corporal.

- MUSICA EN LA EDUCACION PRIMARIA (Santiago)
 - Taller de Rondas y juegos cantados.
 - Taller de Expresión Corporal.
 - Recursos vocales para el Profesorado generalista: canciones con ostinatos - cánones – canciones a dos voces – quodlibets. Uso de bordones, notas pedales, jitanjáforas, ostinatos rítmicos, melódicos y mixtos.
 - La Música como motivación y desencadenante de actividades o como cierre de propuestas generales.
 - Tips de higiene vocal. Conoce y cuida tu voz y la de los niños.
 - Taller de construcción de cotidiáfonos (conciencia ecológica-reciclado de materiales).

3.2. La perspectiva de los investigadores/as pre-doctorales

La presencia de investigadores/as pre-doctorales en el Área de Didáctica de la Expresión Musical, incluida en el Departamento de Didácticas Aplicadas, hace posible el tratamiento de temáticas cada vez más diversas, analizadas desde el punto de vista de profesionales jóvenes, que pese a no tener todavía un amplio recorrido profesional, poseen muchas ganas de cambiar lo establecido, y de aportar a la institución todas aquellas carencias que ellos mismos pudieron detectar cuando estudiaban en ella. Además, el trabajo docente de los investigadores/as pre-doctorales en la universidad les acerca a la realidad educativa de las aulas, y les posibilita establecer relaciones que van más allá de las que tuvieron como alumnos con sus profesores, y que comienzan ya a ser relaciones entre colegas o compañeros/as de trabajo que persiguen un objetivo y una motivación común orientada a la mejora de la formación universitaria y de la carrera investigadora.

Por otro lado, la apertura del departamento a investigadores/as pre-doctorales procedentes de otras áreas de conocimiento, permite aportar ideas diversas y diferentes, que pueden generar nuevas líneas de investigación y de actuación educativa. En este sentido, el trabajo de los investigadores/as pre-doctorales no sólo permite avanzar el conocimiento hacia nuevas perspectivas, sino que también permite llevar dichas perspectivas a las aulas universitarias, gracias a la integración de los investigadores/as pre-doctorales en las labores de docencia universitaria. De este modo, se posibilita que la investigación no solamente tenga repercusión a nivel teórico dando como resultado una tesis doctoral, sino que también lo tenga a nivel práctico, llevando a las aulas estas investigaciones y poniéndolas en marcha a través de proyectos educativos concretos, en los que participa tanto el profesorado como el alumnado universitario. Además, dichas experiencias pueden llevarse incluso fuera de las aulas universitarias, compartiendo proyectos con escuelas, asociaciones y centros educativos diversos, que de este modo pueden conocer las líneas de investigación tratadas en la universidad. Gracias a esta retroalimentación, se genera un flujo de conocimiento que va desde la investigación en el departamento a las aulas universitarias, de las aulas universitarias a los distintos contextos educativos, y que de estos contextos vuelve a las aulas y al departamento, de modo que se puede trabajar siempre a través de situaciones reales y experienciales.

Fig. 1. Flujo de conocimiento desde la investigación a la acción educativa.



Fuente: Elaboración propia.

Como ejemplo concreto, podemos señalar una investigación pre-doctoral que se encuentra en marcha en el Área de Didáctica de la Expresión Musical, y que combina dos áreas de conocimiento, asociadas generalmente a dos instituciones diferentes. Por un lado, la Educación Ambiental, asociada generalmente en la Facultad de Biología, y por otro la Educación Musical, asociada generalmente a los Conservatorios Superiores y a las materias relacionadas con ella en las Facultades de Ciencias de la Educación. En este sentido, la Facultad de Ciencias de la Educación puede suponer una institución muy valiosa a la hora de acoger proyectos interdisciplinarios, que a menudo son recibidos con recelo y resultan difíciles de ubicar en otras instituciones, caracterizadas por un grado de especialización cada vez mayor. En un contexto actual en el que el conocimiento se vuelve cada vez más específico, la Facultad de Ciencias de la Educación ofrece un lugar a todos aquellos investigadores/as pre-doctorales de los distintos campos entusiasmados por enseñar su área de especialización a futuros maestros/as, que a su vez la podrán transmitir a los más pequeños/as en las escuelas.

Además, las investigaciones pre-doctorales ponen de relieve temáticas de actualidad que preocupan a las nuevas generaciones, y permiten a su vez evolucionar el conocimiento con respecto a ellas. Concretamente, la investigación pre-doctoral encuadrada en el Área de Didáctica de la Expresión Musical aborda el tratamiento de la problemática ambiental en las aulas, buscando vías creativas para la concienciación social y la implicación de la comunidad educativa en dicha problemática. El vehículo de concienciación de este proyecto está representando por la música, una herramienta de sensibilización que permite lograr resultados positivos para estimular la inventiva y la imaginación del alumnado a la hora de buscar soluciones a la problemática ambiental. Además, en esta investigación la música representa también una herramienta de difusión que permite a su vez divulgar la temática investigada más allá de las aulas universitarias, ampliando así su repercusión e impacto social.

Por último, los proyectos desarrollados por los investigadores/as pre-doctorales, también repercuten directamente en la generación de nuevos proyectos de investigación, dado que constituyen un referente para el alumnado universitario que desea orientar su carrera hacia la investigación educativa. Gracias a la participación de los investigadores/as pre-doctorales en

las actividades de docencia universitaria, los alumnos/as universitarios pueden conocer directamente a los investigadores/as y sus proyectos de investigación, y preguntar personalmente sus inquietudes y curiosidades acerca de los proyectos desarrollados. Concretamente, la docencia universitaria asociada a la investigación pre-doctoral del proyecto que combina la música como recurso didáctico para la educación ambiental, permitió acercar al alumnado universitario a la generación de ideas sobre cómo implementar esta temática en el aula, implicándose directamente en la propia investigación. Además, el hecho de conocer de primera mano a los jóvenes investigadores/as que llevan a cabo dichos proyectos, posibilita que los alumnos/as universitarios se sientan con más confianza a la hora de preguntar sus dudas sobre cómo comenzar una investigación, sobre qué etapas deben seguir para realizar un doctorado, o sobre cómo pueden orientar sus motivaciones e inquietudes a través de una investigación educativa.

En definitiva, la colaboración entre el profesorado universitario y los investigadores/as pre-doctorales puede ofrecer posibilidades muy valiosas, pero para ello es necesario una implicación y compromiso activo de ambas partes en el proceso. Por un lado, sin el apoyo, supervisión y referencia aportada por el profesorado universitario, los investigadores/as pre-doctorales no pueden desenvolverse de forma autónoma en la institución. Por otro lado, sin la renovación y entusiasmo aportado por los investigadores/as pre-doctorales, los profesores universitarios con voluntad de innovar pueden sentirse solos y aislados frente a las posturas más tradicionales e inmovilistas. Un equilibrio, por lo tanto, es recomendable y necesario para que el avance del conocimiento sea positivo en todos los sentidos, tanto para el profesorado universitario como para los investigadores/as pre-doctorales. Así lo expresa una investigadora pre-doctoral:

Como investigadora predoctoral en el Área de Didácticas Aplicadas de la Universidad de Santiago de Compostela desde Julio del año 2016, puedo comprobar desde mi propia experiencia lo importante que es una retroalimentación constante y efectiva entre el profesorado universitario y los investigadores predoctorales. Por un lado, el profesorado universitario constituye para nosotros/as una referencia y un modelo necesario para comenzar a desarrollar nuestra propia carrera investigadora y docente. A través de la convivencia y de la observación diaria del trabajo de nuestros respectivos directores/as de tesis y tutores/as, podemos acercarnos de primera mano a lo que significa realmente ser un profesional en esta área laboral, en ocasiones pincelada por *clichés* que rápidamente podemos desmentir. Por otro lado, los investigadores/as predoctorales constituimos para el profesorado universitario una novedad por descubrir, tanto en relación a nuestras propias inquietudes personales e investigaciones particulares, como en relación a nuestra ilusión y entusiasmo por participar activamente en la vida universitaria. Combinando ambos factores, el trabajo cooperativo entre el profesorado universitario y los investigadores/as predoctorales, puede ser enormemente enriquecedor para la institución, tanto a nivel personal como profesional. El hecho de unir la profesionalidad, conocimiento y experiencia del profesorado universitario con la motivación, emoción y compromiso de los investigadores/as predoctorales más jóvenes, se abren puertas para la generación de nuevas ideas y de nuevas oportunidades de colaboración. (L.T. investigadora pre-doctoral, 2018).

4. FORTALEZAS Y PROBLEMÁTICAS DETECTADAS

Una buena iniciación musical parte de la exploración de materiales sonoros, del canto y del movimiento. El currículo de la educación artística en la educación primaria en Galicia (Decreto 105/2014) hace referencia a un bloque relacionado con la educación corporal, el *Bloque 3* titulado *La música, el movimiento y la danza*. En él se hace alusión al uso del cuerpo para el aprendizaje de la música y para la expresión de emociones y sentimientos e incluso se menciona de forma específica el término “expresión corporal”. Por otra parte, en el *Bloque 2* se

hace referencia a la exploración de las posibilidades de la voz y la práctica de un repertorio para la edad escolar. En este Decreto también se establece que deben explorarse diferentes instrumentos, materiales y objetos y construir instrumentos con objetos de uso cotidiano. El trabajo realizado permitió abordar estos contenidos y el análisis de esta experiencia a través de la observación participante nos ha permitido detectar sus fortalezas y problemáticas que detallamos a continuación.

a) La alta valoración y aceptación del alumnado de las propuestas desarrolladas en las aulas que complementan la labor desarrollada por el/la docente responsable de la materia, tanto por parte del profesorado visitante como de la investigadora pre-doctoral, sugieren la importancia de continuar en esta línea invitando a profesionales expertos de otras universidades y a apoyar el trabajo de los jóvenes investigadores. Además de los contenidos propiamente dichos, se trabajan otros temas transversales. El alumnado destaca la exploración del movimiento y el uso de materiales de bajo coste para fomentar el trabajo grupal y la cohesión del grupo, fortaleciendo de esta forma los lazos entre compañeros/as y el conocimiento de uno mismo a través de actividades variadas que permiten liberar tensiones, relajarse a la vez que desarrollar la creatividad y la imaginación.

b) Enriquecimiento personal y profesional con actualización de contenidos y formas de trabajo. La posibilidad de estar presente en las clases de otros profesionales expertos que imparten contenidos que forman parte del currículo de los futuros docentes de educación infantil y primaria (movimiento y canto) y que deben abordarse en la formación inicial de éstos, permite intercambiar experiencias y perspectivas sobre la enseñanza de los mismos. Por otra parte, la posibilidad de contar con una investigadora pre-doctoral posibilita organizar proyectos fuera de las aulas universitarias de forma que el alumnado pueda diseñar e implementarlos en contextos “reales”.

c) Al ser cursos muy numerosos, se considera oportuno, para un mejor aprovechamiento y cuidado de la voz, el uso de un micrófono, el cual no está previsto en las clases. Nuestras conversaciones sobre el tema desencadenaron en la compra de un micrófono. Ya se había visto un uso del mismo en otras estancias (por ejemplo, en la Universidad de Bolonia) pero no se había llegado a implementarlo en las propias prácticas docentes.

d) Necesidad de adaptarse a la reiteración de una misma clase, dado que la matrícula de los profesorados en la ENS de la UNS es menor que la de la USC donde se deben repetir hasta cinco veces las clases interactivas y dos las expositivas, a causa del numeroso alumnado.

e) El estudio de la viabilidad de lazos académicos y de la realización de proyectos conjuntos. No queremos que esta iniciativa sea puntual sino que se pueda mantener en el tiempo. Como señala Vaillant (2016:12) “El aprendizaje profesional colaborativo no nace por generación espontánea sino requiere tiempo, recursos pedagógicos, asesoría, así como esquemas de seguimiento, evaluación y estímulos de índole profesional”.

En la figura 2 podemos observar algunas imágenes de las actividades realizadas. Se propone trabajar la concienciación ambiental (reciclaje, sonidos de la naturaleza, cuidado del entorno, etc.) a través de la construcción de instrumentos (cotidiáfonos) efectuados con materiales reciclados o mediante salidas al campo y también la expresión corporal mediante la utilización de objetos diversos así como el canto y el cuidado de la voz.

Fig. 2. Ejemplos de actividades realizadas



Fuente: Laura Tojeiro (2017).

4. CONSIDERACIONES FINALES

El trabajo colaborativo enriquece no sólo el proceso de enseñanza-aprendizaje sino también a todas las partes implicadas. Es una oportunidad para no estar aislado y compartir experiencias con otros profesionales que conduzcan a cambios metodológicos innovadores favoreciendo la formación y el perfeccionamiento. El espacio para el diálogo, las reflexiones y el intercambio de perspectivas sobre un tema determinado, en un clima distendido y favorable, permite acciones conjuntas que persigan la mejora de la enseñanza. Como observa Moreno Olivos (2006:101) “la colaboración y la colegialidad hacen que el desarrollo del profesorado trascienda la reflexión personal e idiosincrásica, y la dependencia de expertos externos, hasta un punto en que los docentes pueden aprender unos de otros, poner en común su pericia y desarrollarla juntos”.

En cuanto a la incorporación de investigadores pre-doctorales al área, consideramos la experiencia como exitosa. Ha favorecido un entorno de colaboración en el que hemos podido diseñar e implementar proyectos y llevarlos a cabo en otros contextos fuera de las aulas universitarias. La realización de proyectos de forma individual puede resultar frustrante y agotadora por las exigencias que supone la organización de los mismos. La posibilidad de contar con un apoyo que comparta las diferentes tareas y complemente las ideas personales y formas de hacer, facilita la organización e implementación de los proyectos. Los espacios de discusión que se crean abren las puertas a nuevas ideas y propuestas que pueden incidir favorablemente en la enseñanza así como en acciones que permitan el crecimiento profesional de ambas partes. En este sentido, las aportaciones a congresos y artículos a diferentes revistas de autoría compartida así como la participación en las convocatorias de proyectos de innovación docente de la institución, posibilita ir obteniendo méritos para cubrir los requisitos exigidos para optar en un futuro a la acreditación docente.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Álvarez, C. (2013). "Enseñanza y desarrollo profesional docente. Pensar y vivir la educación". La Muralla, Madrid.
- Bolarin-Martínez, M.J. y Moreno Yus, M.A. (2015): "La coordinación docente en la universidad: retos y problemas a partir de Bolonia". En revista *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19, N.2, Mayo-Agosto 2015, pp. 319-332.
- Bullough, R. V. (2000): "Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado". En: Biddle, B.J., Good, T.L. y Goodson, I.F. (Coord.). *La enseñanza y los profesores I*. Ed. Paidós, Barcelona, pp.99-166.
- Cabrerizo Diago, J. et al (2011): "El Prácticum del Máster en formación del profesorado". Ed. Pearson, Madrid.
- Domingo Roget, A. y Gómez Serés, M.V. (2014): "La práctica reflexiva". Narcea, Madrid.
- Franco-Vázquez, C., Calviño Santos, G., Cortizas Álvarez, O. y Trigo Martínez, C. (2017): "La colaboración docente entre profesorado de expresión plástica. Proyectos de educación artística". En revista *Foro de Educación Musical, Artes y Pedagogía*, 2, N.3, Septiembre 2017, pp.79-95.
- García Ruso, H. (2002): "El Prácticum. Herramienta para la investigación y la formación en la educación física". Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico USC, Santiago de Compostela.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. y Manning, S. (2001): "Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles". Octaedro, Barcelona.
- Hargreaves, A. (1996): "Profesorado, cultura y postmodernidad". Morata, Madrid.
- Huberman, M., Thompson, C.L., y Weiland, S. (1998). "Perspectivas de la carrera del profesor". En: Biddle, B.J., Good, T.L. y Goodson, I.F. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Ed. Paidós, pp.19-98.
- Imbernón, F. (2014): "Calidad de la enseñanza y formación del profesorado". Octaedro, Barcelona.
- López Hernández, A. (2005): "Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo". Tesis doctoral. Universitat de Valencia, Servei de Publicacions, Valencia.
- Marcelo García, C. y Vaillant, D. (2009): "Desarrollo profesional docente". Narcea, Madrid.
- Marcelo García, C. (1995): "Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas". En; Montero Mesa, L, Cebreiro López, B. y Zabalza Beraza, M. (Coord.). *El Practicum en la formación de profesionales: problemas y desafíos*. Tórculo, Santiago, pp.338-361.
- Marcelo García, C. (1994): "Formación del profesorado para el cambio educativo". PPU, Barcelona.
- Martín González, M.T. (2006): "El Prácticum en la diplomatura de educación social". En: Lara Guijarro, E.de y Quintanal Díaz (Coords). *El Prácticum en las titulaciones de educación: reflexiones y experiencias*. Ed. Dykinson, Madrid, pp.11-29.
- Mayor Ruiz, C. (2009): "Nuevos retos para una Universidad en proceso de cambio ¿Pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? En revista *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, N.13, 1, 2009, pp. 61-77.
- Montero Mesa, L. (1987): "La formación del profesorado en servicio". En: Montero Mesa, L. (Coord.). *Lecturas de formación del profesorado*. Tórculo, Santiago de Compostela, pp.302-374.
- Moreno Olivos, T. (2006): "La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad". En revista *Perfiles educativos*, N.112, enero 2006, pp. 98-130.
- Trillo, F., Nieto, J.M, Martínez Domínguez, B. y Escudero Muñoz, J.M. (2017): "El desarrollo profesional y la colaboración docente: Un análisis situado en el contexto español de las tensiones y fracturas entre la teoría y la práctica". En revista *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, N.117, noviembre 2017, pp. 1-28.

Vaillant, D. (2016): "Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente". En revista *Docencia* N.60, diciembre 2016, pp. 4-13.

Villar Angulo, L.M. (1994): "La reflexividad como megacompetencia investigadora". En: Villar Angulo, L.M. y Vicente Rodríguez, P. S. (Coords.). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. PPU, Barcelona, pp.1-24.

EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN LITERARIA: LA FIGURA FEMENINA EN EL ROMANCERO

Dra. Aránzazu Moreno Navarro
Universidad Johns Hopkins
Email: ahubba11@jhu.edu

1. Introducción

El objetivo de este trabajo consiste en analizar los tipos de personajes femeninos y describir la naturaleza de las mujeres que habitan en el romancero de tradición oral. Se trata de perfiles de mujeres recreados sucesivamente en la temática romancística por la mediación de transmisores e informantes. Ahora bien, en esta caracterización, se ha intentado establecer un recorrido que permita ilustrar su esencia literaria de forma coherente, estudiándose la naturaleza femenina pese a las variaciones arquetípicas sobre lo que se considera como “buena” y “mala” mujer. Así, las instituciones de poder, los estereotipos de roles de género y las reminiscencias machistas hacia las mujeres han contribuido a la creación del arquetipo literario de la figura femenina.

La presencia de la mujer en el Romancero se muestra de manera interesante y compleja de forma conjunta, siendo necesario destacar el lugar que ocupa en la historia de la literatura oral, tal y como manifiestan Sponsler (1975), Catalán (1984), Ruíz (1989), Lacarra (1990), Catarella (1990), Suárez (1999) y Anahory (2016), cuyas aportaciones serán revisadas. Estos estudios nos ayudarán a determinar nuestra hipótesis, la cual está basada en las caracterizaciones ya establecidas de la mujer, centrándonos, por tanto, en aquellas en las que la mujer aparece como víctima, rebelde y malvada, aunque se debatirá la premisa de su protagonismo en el romancero debido a su continua subordinación al hombre.

A partir de aquí, se consultará el Romancero del Corpus de Literatura Oral, cuyo fin consiste en preservar y difundir la literatura de transmisión oral del ámbito hispano, para analizar el comportamiento de las mujeres y expresiones lingüísticas empleadas. Esto nos permitirá establecer comparaciones con las aportaciones mencionadas y conformar una tipología del personaje femenino en este género.

Finalmente, los objetivos específicos expuestos a continuación, darán paso a la estructura y apartados relacionados con dicho tema:

1. Contribuir al conocimiento del desarrollo del romancero del Corpus Literario Oral para difundir la literatura oral del ámbito hispanohablante.
2. Revisar aportaciones significativas sobre la figura femenina en el romancero de tradición oral y contrastar las distintas perspectivas.
3. Analizar el contenido del romancero para determinar las características de la mujer desde un punto de vista literario y estético y reflexionar sobre su papel como protagonista.

2. Estado de la cuestión: el romancero de tradición oral y la figura femenina

En este apartado, se realizará una breve revisión de algunos estudios relacionados con la figura femenina en el romancero de tradición oral, lo cual nos permitirá tener una visión más completa de su importancia en la historia de nuestra literatura.

En principio, al hablar del romancero de tradición oral, es importante considerar las indicaciones de Catalán (1981) sobre la memoria colectiva de los cantores de romances del mundo hispano al proporcionar el archivo más rico del romancero, pues desde la Edad Media, los romances son poemas en la memoria de los portadores de cultura tradicional, transmitidos mediante la voz sin necesidad de la escritura.

Además, según Ruíz (1989), aunque este género acogió durante su mayor apogeo, en los Siglos de Oro, los temas épicos o históricos, en la Edad Moderna se prefieren los asuntos locales, más cercanos a los transmisores, para quienes las conquistas épicas son ajenas. Esta autora afirma que el romancero de tradición moderna supone “una proyección simuladora de la realidad vivida por sus cantores, realidad dispersa en una diversidad de contenidos, simplicables en tres ejes temáticos: el amor, la familia y la ejemplaridad” (Ruíz, 1989: 95), en los que la figura de la mujer tiene un papel protagonista.

A este respecto, es necesario aclarar que, en los cantares épicos, ya se destacaban algunos rasgos de la mujer, limitados normalmente al de esposa o madre. Sponsler (1975) define la relación de Jimena con el Cid mediante la pasividad y sumisión, al arrodillarse ante él y besarle la mano al darle la bienvenida. También, Lacarra (1990: 29) apunta a “la obediencia y humildad como las virtudes principales, además de la modestia, castidad y honestidad”, siendo los matrimonios acordados, prueba de la mujer como objeto de intercambio según los intereses masculinos de tipo político o comercial.

La revisión de otras aportaciones recientes manifiestan que estas cualidades siguen siendo el modelo de figura literaria ideal, aunque se incorporan otras nuevas. Catarella (1990) revela la existencia de actitudes desafiantes y resistencia en las mujeres hacia los patrones de conducta del orden patriarcal. Para ella, el romancero novelesco es un género femenino debido al predominio de mujeres y al hecho de que su transmisión ha sido realizada por ellas mayoritariamente.

Por su parte, Suárez (1999) realiza un estudio del archivo de literatura oral de Canarias y señala, desde diversas perspectivas, distintas características de la figura femenina, ya sea como mujer perversa, víctima, rebelde y seductora. Aquí, Anahory (2016) explica que, lo extraño en el romancero como género tradicional, es la desenvoltura y rebeldía de las mujeres, pues no dudan en arriesgar su honra al tomar la iniciativa y consentir los avances de los hombres. Asimismo, afirma que los romances más graves son los de mujeres adúlteras porque “la deshonor no se puede remediar con una boda precipitada, a la que se suele recurrir en los casos de doncellas atrevidas” (Anahory, 2016: 322).

En su estudio sobre la mujer en el romancero tradicional bajoandaluz, Ruíz (1989) habla de la “mujer mal casada”, y señala que esta característica arraigada pertenece al acervo literario más tradicional desde épocas medievales. La razón de la mujer desdichada, debido a su carácter arquetípico, es patrimonio del romancero de tradición oral, acogándose una variedad de temas para cubrir las necesidades expresivas de una comunidad.

Finalmente, Catalán (1984: 21) indica que “el romancero tradicional moderno constituye una de las más importantes creaciones modernas, en el que la mujer tiene una voz más destacada que la del hombre”, tratándose de un contexto marcadamente femenino debido al fuerte carácter matriarcal de nuestra cultura popular oral.

3. Presentación de la metodología y marco teórico

Hasta ahora, se ha hablado de la transmisión del romancero y de las características de los personajes femeninos en el mismo. Así, se muestra la presencia de la mujer de una manera interesante pero también compleja, siendo necesario destacar su lugar en la historia de la literatura oral, como ya se ha indicado.

Teniendo en cuenta estas ideas, se elaborará una hipótesis basada en dichos estudios y se revisarán diversos romances del Corpus de Literatura Oral para establecer una tipología del personaje femenino. Luego, se compararán los resultados obtenidos con las propuestas sobre las

características de la mujer como víctima, rebelde y malvada, determinándose los posibles cambios en su imagen en cuanto al ideal literario arquetípico.

Suárez (1999: 32-39) destaca que, si bien la mujer es un personaje inspirador y protagonista, es importante entender que su protagonismo está matizado por la “relatividad” al estar subordinado al del hombre, lo cual afecta su iniciativa e independencia, convirtiéndose así en un personaje trágico. También, se destaca el hecho de que su espacio de movilidad se encuentra restringido al ámbito de lo doméstico y carece de libertad.

Además, el retrato de la mujer perpetúa un modelo femenino idealizado en exceso, propagándose los estereotipos mediante las figuras femeninas del romancero, las cuales serán reconocidas por su parentesco familiar o estatus social (Suárez, 1999: 39). A este respecto, Ruíz (1989: 97) explica que los personajes romancísticos se comportan como elementos dependientes de las transformaciones, ya que estas determinan la transmisión tradicional mediante la herencia e innovación:

Los auditores-transmisores reciben al personaje (hasta cierto punto, típico) ya construido por una tradición textual que informa de su ser, pero el transmisor, entonces, lleva a cabo una reestructuración de elementos ya existentes, acentúa o desdibuja tal o cual rasgo del personaje, dependiendo de sus propias conductas socio-morales (Ruíz, 1989: 97).

En definitiva, nuestro análisis permitirá corroborar si la mujer rechaza o acepta las reglas, o si adopta comportamientos diferentes, creándose un personaje decidido con la autoestima de una nueva mujer. También, la revisión de las expresiones lingüísticas empleadas contribuirán a establecer una visión completa de la mujer en la literatura oral, determinándose sus contribuciones y protagonismo en los procesos creativos y argumentativos.

4. Presentación y análisis de datos: el Romancero del Corpus de Literatura Oral

En este apartado, se presentan y analizan los datos recopilados de distintos romances del Corpus de Literatura Oral, a partir de los cuales se ha creado una tipología del personaje femenino (ver tabla 1 en apéndices)¹.

En la tabla 1, se muestra un primer modelo que se corresponde con el de una mujer rebelde e inconformista, que rechaza su papel pasivo y las normas de la sociedad. Esto se manifiesta en

¹ Con el fin de ajustarnos a las indicaciones del trabajo sobre la extensión requerida, se han seleccionado únicamente algunos ejemplos ilustrativos (once romances en total) para establecer la tipología de los modelos femeninos de estos textos.

“La dama y el pastor”, “La serrana de la Vera”, y “Gerineldo”, los cuales comparten rasgos de mujeres que toman la iniciativa en las relaciones amorosas, son impetuosas y actúan de manera independiente motivadas por su inconformismo o deseo de justicia, aunque, en determinadas ocasiones, el romance tiene un final trágico y no consiguen su objetivo.

En el romance “Gerineldo” (tabla 2), el cortejo amoroso es iniciado por la infanta, pero una vez que pasa la noche con el criado, este rechaza casarse con ella. Tras su marcha, la infanta ha perdido su honra, está embarazada y sigue viviendo con su padre, por lo que, pese a su rebeldía e inconformismo, el personaje femenino sigue subordinado a la figura masculina, la cual es presentada como protectora y amenazante (el rey) y capaz de decidir su futuro (Gerineldo). En “La serrana de la Vera”, se observa una mujer dominante y justiciera, que se deshace de todos los hombres que huyen de ella y acaba siempre sola, mientras que en “La dama y el pastor”, la mujer es impetuosa e inicia el cortejo con un pastor, aunque este la rechaza continuamente. Por consiguiente, parece que, debido a su rebeldía y resistencia, las mujeres acaban pagando las consecuencias de sus decisiones y son víctimas de un trágico desenlace. Las tablas 2, 3 y 4 incluyen una descripción, acciones y expresiones lingüísticas empleadas por las mujeres, lo cual nos lleva a establecer esta primera tipología, que coincide con la de Catarella (1990), Suárez (1999) y Anahory (2016).

El segundo modelo se corresponde con el de mujer malvada y mentirosa, como ocurre en “La mala suegra”, pues sus acciones despiadadas, mentiras y desprecio hacia su nuera, provocan tanto odio en su hijo, que este acaba matando a su esposa. La tabla 5 incluye las expresiones lingüísticas y descripciones, presentando una visión similar a la de Suárez (1999) y Ruíz (1989), en cuanto al modelo de mujer perversa.

Otra tipología se corresponde con la de mujer asesina como ocurre en “La infanticida”, ya que se trata de una mujer que maltrata y mata a su hijo. También, aparece el prototipo de mujer adúltera en “Albaniña”, donde se observa su deshonestidad, crueldad y falta de piedad al desear la muerte de su esposo (ver tablas 6 y 7). Este modelo coincide con el de Suárez (1999) y Anahory (2016), volviéndose a destacar el tema de la honra y honor femenino y masculino, porque, en el caso del hombre, su honor varía según sus hazañas, logros y acciones masculinas, mientras que la conducta de la mujer debe ajustarse a las normas sociales, en las que los deslices sentimentales conllevan la deshonor. En “Albaniña”, la mujer es presentada como adúltera, a diferencia del personaje masculino (el caballero), cuya acción es considerada varonil.

Finalmente, las tablas 8-11 muestran una mujer víctima desde varias perspectivas, pueden ser mujeres jóvenes, casadas o solteras, acosadas o seducidas, que sufren la infidelidad de sus maridos o el maltrato de otra mujer, como en “La mala suegra”. En “Las tres cautivas”, tres niñas son capturadas y sometidas al acoso de un hombre pícaro; en “El hijo póstumo”, la mujer protagonista recibe tres puñaladas y se queda viuda; en “La joven madre abandonada”, la mujer es abandonada por su novio y muere de tristeza; y, finalmente, en “Blancaflor y Filomena” y “Delgadina”, las mujeres son víctimas de relaciones incestuosas por parte de miembros de familia, coincidiendo dichas descripciones con las propuestas por Suárez (1999), Ruíz (1989) y Anahory (2016).

5. Conclusiones. Resultados y defensa de la hipótesis de trabajo

En este trabajo, se ha observado que el análisis del Romancero del Corpus de Literatura Oral ha arrojado unos resultados sobre la tipología del personaje femenino similares a las propuestas de los diferentes autores mencionados, además de presentarse un modelo en cierto modo diferente al de Sponsler (1975) y Lacarra (1990), pues la mujer es rebelde y toma decisiones dentro de la realidad que le rodea.

Sin embargo, es importante destacar el hecho de que los modelos narrativos proporcionan un mundo confuso en relación a la mujer, ya que, mientras que una buena parte de las versiones muestran el inconformismo con las restricciones impuestas a las mujeres (sometimiento a la autoridad paterna, rechazo a las normas...), otras manifiestan la importancia de un retorno a los valores tradicionales (valores familiares, importancia del hogar, la honra, etc). Además, pese a las características que definen a la mujer como rebelde, independiente e impetuosa, en general, se ha de señalar que se trata de personajes femeninos que no dejan de simbolizar el prototipo literario de mujeres abnegadas y resignadas, continuándose la tradición misógina medieval y la transmisión de las diferencias entre hombres y mujeres, lo cual manifiesta la necesidad de seguir indagando en el tema y establecer nuevas perspectivas sobre la figura femenina.

6. Bibliografía

Anahory, O. (1986). Las mujeres no-castas en el romancero: Un caso de honra. En Edición digital a partir de *Actas del IX Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, Berlín, Frankfurt am Main, Vervuert, pp. 321-330. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/las-mujeres-no-castas-en-el-romancero-un-caso-de-honra/ [Fecha de la consulta 23 de diciembre de 2017].

Catalán, D. (1981). El Romancero, Hoy. *Literatura 14*. Colección Ensayos. Fundación Juan March (Madrid), 3-14.

Recuperado de <http://digital.march.es/fedora/repository/ensayos%3A132/OBJ/preview.pdf> [Fecha de la consulta 14 de diciembre de 2017].

Catalán, D. (coord.) (1984). *Catálogo General del Romancero, IA, Teoría general y metodología del romncero panhispánico*. Madrid: Seminario Menéndez Pidal.

Catarella, T. (1990). Femenine Historicizing in the *romancero novelesco*. *Bulletin of Hispanic Studies*, University of Liperpool, LXVII, 4, 331-343.

Lacarra, M.E. (1990). Los paradigmas de hombre y de mujer en la literatura épico-legendaria medieval castellana. En M. E. Lacarra *et al. Estudios históricos y literarios sobre la mujer medieval*, Málaga: Diputación Provincial.

Ruíz, M. J. (1989). Tipologías de la esposa desdichada en el romancero tradicional bajoandaluz. *DRACO*, 2, 93-119.

Recuperado de <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/10099/18488596.pdf?sequence=1> [Fecha de la consulta 19 de diciembre de 2017].

Sponsler, L. A. (1975). *Women in the Medieval Spanish Epic and Lyric Traditions*. Lexington: The University Press of Kentucky.

Suárez, J. R. (1999). *Formas y funciones del personaje mujer en el romancero tradicional (sobre el ejemplo del romancero de Gran Canaria)*. Tesis Doctoral. Universidad Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10553/2022>. [Fecha de la consulta 27 de diciembre de 2017].

Romancero del corpus de Literatura Oral:

Gerineldo

Muestra cantada por Andrea Labrada Calvo, con 62 años, recogida por Inocencia Fernández Camacho el 13 de abril de 1991 en Abenójar, prov. Ciudad Real, España (CLO, 1056r). En Mañero Lozano, David (dir./ed.) (2015-). *Corpus de Literatura Oral*. <www.corpusdeliteraturaoral.es> [Fecha de la consulta 16 de diciembre de 2017].

La serrana de la Vera

Muestra cantada por Vicente Cazalla Pérez, con 67 años, recogida por José Checa Beltrán, Domingo Jiménez Liébana y Juan Checa Beltrán el 7 de diciembre de 1980 en Jamilena, prov. Jaén, España (CLO, 1122r). En Mañero Lozano, David (dir./ed.) (2015-). *Corpus de Literatura Oral*. <www.corpusdeliteraturaoral.es> [Fecha de la consulta 16 de diciembre de 2017].

La dama y el pastor

Muestra cantada por Marina García Fernández y Carmen Villanueva Rodríguez, con 70 y 52 años, recogida por Fernando Fernández Ortiz el 23 diciembre de 1986 en Horcajo de los Montes, prov. Ciudad Real, España (CLO, 0636r). En Mañero Lozano, David (dir./ed.) (2015-). *Corpus de Literatura Oral*. <www.corpusdeliteraturaoral.es> [Fecha de la consulta 20 de diciembre de 2017].

La mala suegra

Muestra cantada por Purificación Pérez Bueno, con 47 años, recogida por José Checa Beltrán y Joaquina Checa Beltrán el 1 diciembre de 1980 en Jamilena, prov. Jaén, España (CLO, 1116r). En Mañero Lozano, David (dir./ed.) (2015-). *Corpus de Literatura Oral*. <www.corpusdeliteraturaoral.es> [Fecha de la consulta 21 de diciembre de 2017].

La infanticida

Muestra cantada por María Dolores Somozas Díaz, con 13 años, recogida por Emilio Valencia Concha el 3 de enero de 1984 en Torralba de Calatrava, prov. Ciudad Real, España (CLO, 0982r). En Mañero Lozano, David (dir./ed.) (2015-). *Corpus de Literatura Oral*. <www.corpusdeliteraturaoral.es> [Fecha de la consulta 20 de diciembre de 2017].

Albaniña

Muestra cantada por Lidia Muñoz Arribas, con 38 años, recogida por Inocencia Fernández Camacho el 12 de abril de 1991 en Abenójar, prov. Ciudad Real, España (CLO, 1049r). En Mañero Lozano, David (dir./ed.) (2015-). *Corpus de Literatura Oral*. <www.corpusdeliteraturaoral.es> [Fecha de la consulta 20 de diciembre de 2017].

Las tres cautivas

Muestra cantada por Purificación Pérez Bueno, con 47 años, recogida por José Beltrán Checa y Joaquina Beltrán Checa el 1 de diciembre de 1980 en Jamilena, prov. Jaén, España (CLO, 1115r). En Mañero Lozano, David (dir./ed.) (2015-). *Corpus de Literatura Oral*. <www.corpusdeliteraturaoral.es> [Fecha de la consulta 27 de diciembre de 2017].

El hijo póstumo

Muestra cantada por Josefa Pasamontes Herrero, con 90 años, recogida por Inocencia Fernández Camacho el 13 de abril de 1991 en Abenójar, prov. Ciudad Real, España (CLO, 1058r). En Mañero

Lozano, David (dir./ed.) (2015-). *Corpus de Literatura Oral*. <www.corpusdeliteraturaoral.es> [Fecha de la consulta 22 de diciembre de 2017].

La joven madre abandonada

Muestra cantada por Elisa Muñoz Asensio, con 56 años, recogida por María del Carmen Castellanos Gómez y María del Prado Martínez Romero el 7 de enero de 1983 en Miguelturra, prov. Ciudad Real, España (CLO, 0824r). En Mañero Lozano, David (dir./ed.) (2015-). *Corpus de Literatura Oral*. <www.corpusdeliteraturaoral.es> [Fecha de la consulta 21 de diciembre de 2017].

Blancaflor y Filomena

Muestra cantada por Sotero Martín, con 76 años, recogida por Sotero Martín el 1 de noviembre de 1981 en Puebla de don Rodrigo, prov. Ciudad Real, España (CLO, 1080r). En Mañero Lozano, David (dir./ed.) (2015-). *Corpus de Literatura Oral*. <www.corpusdeliteraturaoral.es> [Fecha de la consulta 21 de diciembre de 2017].

Delgadina

Muestra cantada por Ana Casado Martín, con 51 años, recogida por Alberto Alonso Fernández, Antonio Cruz Casado, Francisco González Cerezo y Juana Toledano el 1 de mayo de 1975 en El Higureral (Iznájar), prov. Córdoba, España (CLO, 0298r). En Mañero Lozano, David (dir./ed.) (2015-). *Corpus de Literatura Oral*. <www.corpusdeliteraturaoral.es> [Fecha de la consulta 21 de diciembre de 2017].

7. Apéndices

Tabla 1: Tipología del personaje femenino en el romancero de tradición oral

| Romance | Subcategoría | Tipología de mujeres |
|-------------------------------------|---|---|
| 1. La dama y el pastor | La conquista amorosa: cortejo, seducción, rapto | Soltera Impetuosa Inicia el cortejo amoroso Inconformista Rebelde Dominante Justiciera Deshonrada |
| 2. Gerineldo | Romances de referente carolingio y caballeresco | |
| 3. La Serrana de la Vega | La conquista amorosa: cortejo, seducción, rapto | |
| 4. La mala suegra | Rupturas familiares: la mala suegra | Vengativa Dominante Justiciera |
| 5. La infanticida | Incestos y crímenes familiares | Asesina Maltratadora |
| 6. Albaniña | Rupturas amorosas: desamor, adulterio, crímenes pasionales | Adúltera Deshonrada Despiadada Deshonesta |
| 7. Las tres cautivas | Romances sobre cautivos y presos | Víctima Soltera o casada Acosada o seducida por hombres o miembros familiares (relaciones incestuosas) Desgraciada |
| 8. El hijo póstumo | Romances de contexto épico e histórico nacional | |
| 9. La joven madre abandonada | Conquista amorosa, amores contrariados, amores desgraciados | |
| 10. Blancaflor y Filomena | Rupturas amorosas: desamor, adulterio, crímenes pasionales | |
| 11. Delgadina | Incestos y crímenes familiares | |

Referencia: Mañero Lozano, David (dir./ed.) (2015-). *Corpus de Literatura Oral*. <www.corpusdeliteraturaoral.es> [Fecha de la consulta 20 de diciembre de 2017].

Tabla 2: Gerineldo

| Personaje femenino: La infanta | Acciones / Expresiones lingüísticas |
|--|--|
| Mujer activa e impetuosa que toma la iniciativa en el cortejo amoroso | “Gerineldo, Gerineldo, Gerineldito pulido, ¡quién te pillara esta noche, tres horas el sol salido!” |
| Rechaza su papel pasivo | “No me burlo, Gerineldo, que de veras te lo digo. Entre las doce y la una, cuando el rey esté dormido—“. |
| Busca el amor pese a las imposiciones sociales | “Se enredaron a jugar como mujer y marido y, cansados de jugar, los dos quedaron rendidos”. |
| Se queja, muestra su inconformismo con respecto a las acciones de su padre, el rey | “Levántate, Gerineldo, que ya somos descubridos, que la espada de mi padre entre los dos la ha metido”. |
| Sus planes y deseos no se logran, desenlace truncado | “Gerineldito se ha ido a las islas Baleares y la infantita se queda preñadita y con su padre”. “ |

Referencia: Muestra cantada por Andrea Labrada Calvo, con 62 años, recogida por Inocencia Fernández Camacho el 13 de abril de 1991 en Abenójar, prov. Ciudad Real, España (CLO, 1056r)

Tabla 3: La Serrana de la Vera

| Personaje femenino: La Serrana | Descripción | Acciones / Expresiones lingüísticas |
|---------------------------------------|--|---|
| Mujer con carácter fuerte, dominante | “Se pasea una serrana con el celo muy tendido y una escopeta de vara” | “Son de hombres que he matao, contigo lo mismo hiciera”. |
| Justiciera | “Se pasea una serrana con una onda de correa, que al que le tira lo amarra”. | “Le ha puesto de cenar una grandísima cena de perdices, codornices y otras aves que vuelan”. |
| Transgresora y vengativa | “Oye una voz muy tremenda” | “A la volcá de otro cerro, lo alcanzó con una piedra”. |
| | “Que vienes hecha una fiera” | “Los sesos los echó a la mano y los cascos a la montera”. “Y allá ha estado nueve años al pie de la esparraguera”. |

Referencia: Muestra cantada por Vicente Cazalla Pérez, con 67 años, recogida por José Checa Beltrán, Domingo Jiménez Liébana y Juan Checa Beltrán el 7 de diciembre de 1980 en Jamilena, prov. Jaén, España (*CLO*, 1122r).

Tabla 4: La dama y el pastor

| Personaje femenino: La dama | Acciones / Expresiones lingüísticas |
|--|--|
| <p>Mujer activa e impetuosa que toma la iniciativa en el cortejo amoroso</p> <p>Rechaza su papel pasivo</p> <p>Busca el amor pese a las imposiciones sociales y la negativa del hombre</p> | <p>“Pastor, si vienes a verme (y) el domingo a la mañana, para que tú te diviertas te compraré una tartana”.</p> <p>“Pastor, si vienes a verme (y) el domingo a mediodía, para que tú te diviertas, te compraré una alcancía”.</p> <p>“Pastor, si vienes a verme (y) el domingo por la tarde, para que tú te diviertas te prepararé un buen baile”.</p> <p>“Pastor, si vienes a verme (y) el domingo por la noche, para que tú te diviertas te prepararé un buen coche”.</p> <p>“Yo tengo unas zapatillas bordadas con antejuelas, para que tú te las pongas cuando vengas de la sierra”.</p> <p>“Pastor, mira mi hermosura, mira mi mata de pelo; si te casaras conmigo, también gozarías de ello”.</p> |

Referencia: Muestra cantada por Marina García Fernández y Carmen Villanueva Rodríguez, con 70 y 52 años, recogida por Fernando Fernández Ortiz el 23 diciembre de 1986 en Horcajo de los Montes, prov. Ciudad Real, España (CLO, 0636r).

Tabla 5: La mala suegra

| Personaje femenino: La suegra | Acciones / Expresiones lingüísticas |
|---|---|
| <p>Mala madre-suegra: deseo de controlar a su hijo (Pedro).</p> <p>Provoca problemas en el matrimonio y miente para deshacerse de su nuera (Carmela)</p> <p>A consecuencia de las mentiras, Pedro va a por Carmela que acaba de dar a luz. En el camino, ella se desangra y Pedro acaba matándola porque sigue escuchando las quejas de su madre.</p> <p>El hijo de Pedro y Carmela revela este último detalle.</p> | <p>“Coge, Carmela, la ropa y te vas casa’e tu madre. (Y) a la noche viene Pedro, yo le daré de cenar, la daré la ropa limpia para el domingo mudra”.</p> <p>“Tu Carmela ya se ha ido, que me ha tratado muy mal; me ha tratado de embustera (y) hasta que no ha podido más”.</p> <p>“Siete leguas lleva andadas, ni uno ni otro sin hablarse”</p> <p>“—Parece que no me hablas. —¿Cómo quieres que te hable, si los pechos del caballo van bañaditos en sangre?”</p> <p>“No se ha muerto, no se ha muerto, que la ha matado mi padre, por un falso testimonio que lo ha movido su madre”.</p> <p>“—(Y) en el infierno hay dos sillas para mi abuela y mi padre y, en la gloria hay otras dos, para mí y para mi madre”.</p> |

Referencia: Muestra cantada por Purificación Pérez Bueno, con 47 años, recogida por José Checa Beltrán y Joaquina Checa Beltrán el 1 diciembre de 1980 en Jamilena, prov. Jaén, España (*CLO*, 1116r).

Tabla 6: La infanticida

| Personaje femenino: La madre | Acciones / Expresiones lingüísticas |
|--|---|
| <p>Madre maltratadora</p> <p>Esposa mentirosa y madre asesina</p> <p>Madre asesina, despiadada, sin miedo a las consecuencias,</p> | <p>“Un padre tenía un hijo más hermoso que la plata; cuando su padre se iba, su madre lo maltrataba”.</p> <p>“Al retiro del puchero, su padre a la puerta llama”.</p> <p>“Lo primero que pregunta: —¿Dónde está mi hijo del alma? —Siéntate, marido, y come, que tu hijo en la calle anda—”.</p> <p>“La primera cucharada, la carne del plato habla: —No me comas, padre mío, que soy tu hijo del alma”.</p> <p>“—¿Por qué le has matao, mujer? —Porque a mí me ha dao la gana—. La cogió de la cintura y le dio tres puñaladas”.</p> |

Referencia: Muestra cantada por María Dolores Somozas Díaz, con 13 años, recogida por Emilio Valencia Concha el 3 de enero de 1984 en Torralba de Calatrava, prov. Ciudad Real, España (*CLO*, 0982r).

Tabla 7: Albaniña

| Personaje femenino: Albaniña | Acciones / Expresiones lingüísticas |
|--|--|
| Mujer impetuosa, adúltera, sin miedo a expresar sus deseos | “Estando una señorita sentadita en su balcón, ha pasado un caballero de estos de mala intención y le ha dicho: —Señorita, con usted durmiera yo—. Y le ha dicho: —Caballero, nunca mejor ocasión: |
| Mujer cruel y despiada | “mi marido está de caza a los montes de León. Para que no vuelva vivo, le echaré una maldición: cuervos le saquen los ojos, águilas el corazón, los perros de mi majada lo saquen en procesión—“. |
| Mujer deshonesto y mentirosa | “Estando en estas palabras, su maridito llegó: —¿De quién es esa escopeta que colgada veo yo? —Tuya, tuya, maridito, mi padre te regaló. —¿De quién es ese sombrero, que en la percha veo yo? —Tuyo, tuyo, maridito, que te lo he comprado yo. —¿De quién es ese chiquillo, que en la cama veo yo? —De la vecina de enfrente, su madre me lo dejó. —¡Caramba con el chiquillo! Tiene más barba que yo”. |

Referencia: Muestra cantada por Lidia Muñoz Arribas, con 38 años, recogida por Inocencia Fernández Camacho el 12 de abril de 1991 en Abenójar, prov. Ciudad Real, España (CLO, 1049r).

Tabla 8: Las tres cautivas

| Personaje femenino: Las tres cautivas | Acciones / Expresiones lingüísticas |
|--|---|
| Mujeres víctimas del abuso y maltratadas por una mujer | <p>“—Toma, reina mora, estas tres cautivas. Unas que te barran, otras que te sirvan—. Constancia amasaba, Lucía cernía y la más chiquilla agua les traía”.</p> <p>“Y la reina mora, que lo estaba oyendo, en un cuarto oscuro las encerró corriendo. Y la reina mora, que lo comprendió, en la mazmorra, allí las metió”.</p> |

Referencia: Muestra cantada por Purificación Pérez Bueno, con 47 años, recogida por José Beltrán Checa y Joaquina Beltrán Checa el 1 de diciembre de 1980 en Jamilena, prov. Jaén, España (*CLO*, 1115r).

Tabla 9: El hijo póstumo

| Personaje femenino: la reina | Acciones / Expresiones lingüísticas |
|---|---|
| Mujer víctima de un ataque en el que pierde a su marido y recibe varias puñaladas | “Y, en mitad del camino, le ha pasado una desgracia: han matado a don Alonso y a la gente que llevaba, y a la triste de la reina le han dado tres puñaladas”. |

Referencia: Muestra cantada por Josefa Pasamontes Herrero, con 90 años, recogida por Inocencia Fernández Camacho el 13 de abril de 1991 en Abenójar, prov. Ciudad Real, España (*CLO*, 1058r).

Tabla 10: La joven madre abandonada

| Personaje femenino: Mujer víctima del engaño amoroso | Acciones / Expresiones lingüísticas |
|--|---|
| Mujer víctima del desengaño, fracaso amoroso | “—De la edad de quince años, granuja, te conocí; me pediste relaciones y yo te dije que sí”. |
| Mujer deshonrada y maltratada | “En un campo solitario, granuja, me deshonrastes, y para mayor dolor te fuistes y me dejastes”. |
| Mujer embarazada y sola | “Me deshonrastes a mí y a todita mi familia, y para mayor dolor me dejastes una niña”. |
| Víctima de la enfermedad | “Retírate de mi vera, que estoy tísica y enferma, y si me muero esta noche hasta la ropa me queman”. |
| Víctima de la tristeza y enfermedad, desenlace trágico causado por la muerte de la mujer | “Trascurrieron quince días, la enfermita ya murió; lo mismo que ella decía, lo mismo que le ocurrió”. |

Referencia: Muestra cantada por Elisa Muñoz Asensio, con 56 años, recogida por María del Carmen Castellanos Gómez y María del Prado Martínez Romero el 7 de enero de 1983 en Miguelturna, prov. Ciudad Real, España (CLO, 0824r).

Tabla 11: Blancaflor y Filomena

| Personaje femenino: Blancaflor y Filomena | Acciones / Expresiones lingüísticas |
|--|--|
| <p>Blancaflor y Filomena son presentadas como objetos y víctimas de un hombre</p> <p>Blancaflor se casa con el hombre, se queda en casa y está embarazada</p> <p>El hombre regresa a por Filomena, la acosa, abusa de ella y la maltrata</p> <p>Blancaflor es impetuosa y decide confrontar a su marido con respecto a sus acciones, deshonra y maltrato de Filomena</p> | <p>“El pícaro del Pantalla se enamora de una de ellas, y él queriendo a Blancaflor, y él mirando a Filomena”.</p> <p>“—¿Qué tal queda Blancaflor? —Blancaflor se queda buena, preñadita, preñadita, preñadita en largas tierras. El encargo que me ha dado, que me lleve a Filomena. —Filomena no te llevas porque es pequeña y doncella”.</p> <p>“En una montaña oscura, hizo lo que quiso de ella, y para que no parlara la ha tarazado la lengua”.</p> <p>“—¡Válgame Dios, Blancaflor, qué dulce que está la cena! [Com.: Y en medio le contesta:] —Más dulce te habrá estado el honor de mi Filomena”.</p> |

Referencia: Muestra cantada por Sotero Martín, con 76 años, recogida por Sotero Martín el 1 de noviembre de 1981 en Puebla de don Rodrigo, prov. Ciudad Real, España (CLO, 1080r).

Tabla 12: Delgadina

| Personaje femenino: Angelina | Acciones / Expresiones lingüísticas |
|---|--|
| <p>Relación incestuosa</p> <p>Angelina es maltratada y acosada por su padre</p> <p>La hermana de Angelina también es maltratada por su padre al romperle una pierna para que no pueda ayudarle a Angelina</p> | <p>“Estando un día en la mesa, su padre la remiraba -Padre, ¿qué mira usted? – Hija, no te miro nada, que si fueras mi mujer, serías la reina de España”.</p> <p>“—¡Subid todos mis criados y encerrarla en una sala! y si pide de comer, carne de perro salada; y si pide de beber, zumo de naranja agria—”.</p> <p>“—Hermana, si eres mi hermana, súbeme una sed de agua que tengo este pecho frito y a Dios le entrego mi alma”.</p> <p>“—No te la puedo subir, tengo esta pierna quebrada, que me la quebró tu padre pa que no te diera nada”.</p> |

Referencia: Muestra cantada por Ana Casado Martín, con 51 años, recogida por Alberto Alonso Fernández, Antonio Cruz Casado, Francisco González Cerezo y Juana Toledano el 1 de mayo de 1975 en El Higureral (Iznájar), prov. Córdoba, España (*CLO*, 0298r).

EL MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL. ¿ARQUETIPO DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI? SU INFLUENCIA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL TEMA¹

Yuliesky Amador Echevarria*

Resumen

Diversos autores abordan las temáticas de los modelos educativos, también llamados pedagógicos, desde diferentes perspectivas con la finalidad de establecer ciertas relaciones que respondan a las situaciones problemáticas que se originan en la cotidianidad de los educandos. De allí que no exista un modelo pedagógico único ni universal, pues cada uno asume al hombre y el papel de los actores educativos desde una perspectiva distinta. Entre estos modelos se encuentra el llamado Pedagógico – Tradicional, donde el orden y la autoridad vienen a ser las columnas vertebrales de este modelo, donde el papel protagónico está en la enseñanza autoritaria que se centra en el maestro o profesor, dueño del conocimiento y la información, de manera que se le dejaba al estudiante un papel pasivo y receptivo.

Palabras claves

Modelo educativo, enseñanza tradicional, universidad, medios de enseñanza

Summary

Several authors approach the themes of educational models, also called pedagogical, from different perspectives with the aim of establishing certain relationships that respond to the problematic situations that originate in the daily lives of the students. Hence, there is no single or universal pedagogical model, because each assumes the role of man and the educational actors from a different perspective. Among these models is the so-called Pedagogical - Traditional, where order and authority come to be the backbone of this model, where the leading role is in the authoritarian teaching that focuses on the

¹ Ponencia presentada en el *III Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el Siglo XXI*.

*Licenciado en Derecho. Profesor del Departamento de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Artemisa, Cuba. yuliesky@uart.edu.cu

teacher or teacher, owner of knowledge and information, so that the student was left a passive and receptive role.

Keywords

Educational model, traditional teaching, university, teaching methods

1.Acercamiento a la definición de Modelo

Una primera aproximación a este concepto puede abordarse a partir de la definición de dos términos considerados como sinónimos del que nos ocupa. La primera es la de arquetipo, definido por el RAE como proveniente del latín *archetypus*, y este del gr. ἀρχέτυπος, un modelo original y primario en un arte u otra cosa. También como punto de partida de una tradición textual, o representación que se considera modelo de cualquier manifestación de la realidad, o imagen o esquema congénito con valor simbólico que forma parte del inconsciente colectivo, o finalmente, tipo soberano y eterno que sirve de ejemplar y modelo al entendimiento y a la voluntad humanos.

Como se aprecia, el modelo es un arquetipo, es decir, una representación mental original y primaria, generalmente colectiva, que sirve como punto de partida para entender una realidad. De otra parte, el término Paradigma se asocia también al de modelo y es presentado por el mismo diccionario como originado en la palabra latina *paradigma* (y este del gr. παράδειγμα), ejemplo o ejemplar, es decir, una representación prototipo, el ejemplar original o primer molde en que se fabrica una figura u otra cosa. También *modus*, del latín medida y *modello* -del italiano-, como un objeto que se reproduce, imitándolo. Cuando un objeto se sustituye o se representa por otro para estudiarlo en una situación diferente, al segundo objeto se lo reconoce como “modelo” del primero.

Entendemos entonces que la función básica de un modelo es representar o sustituir a un objeto dado. No hay ningún tipo de limitación en cuanto a las características del modelo para que éste represente al objeto; por ejemplo, un niño podría tomar dos piedras y simular con ellas una “lucha entre dos personas”. Luego la cualidad de representación es una condición convencional entre las personas que estudian al objeto; sin embargo ese acuerdo nunca es

tácito y resulta importante que el modelo posea alguna de las cualidades del objeto que representa, de tal manera que se puedan observar en él los cambios que un proceso realiza sobre el modelo e inferir que esto mismo, en la adecuada proporción o adecuación, le ocurrirá al objeto en una situación similar.

Existen diferentes tipos de modelos y su uso depende de los motivos que han hecho sustituir al objeto por su modelo. Por ejemplo, una animación audiovisual puede mostrar dinámicamente el comportamiento del crecimiento del grupo en cierta región cuando esto ya ha ocurrido. Pero no se pueden modelar procesos que aún no han ocurrido, por ejemplo modelar la cantidad presente de un fármaco en el torrente sanguíneo después de su aplicación conforme pasa el tiempo, o el comportamiento de la corriente eléctrica dentro de un circuito en su fase de diseño. Para estos casos las ecuaciones matemáticas y las gráficas son un buen ejemplo de modelo.

Un modelo es también una entidad que media entre una teoría (la explicación del comportamiento) y el mundo (los hechos) y se construyen (los modelos) expresos para resolver una situación problema. En particular los modelos abstractos o conceptuales corresponden a construcciones teóricas que representan procesos físicos, biológicos o sociales, con un conjunto de variables y un conjunto de relaciones lógicas y cuantitativas entre ellas. Se dice que se trata de un modelo matemático si emplea el lenguaje matemático para describir el comportamiento de un sistema.

Para Smith y Barnes (1988), un modelo incluye “Un sistema de postulados, datos e inferencias presentadas como una descripción matemática de una entidad” o bien “una abstracción que representa el estado o comportamiento de un sistema en cierto grado”; este grado de certeza, según aclaran, describe exactamente un mundo virtual ya que representa objetos y eventos en ese mundo, pero su grado de detalle puede variar enormemente con respecto a los hechos reales que trata de representar.

Entonces el modelo es algo que sustituye a lo modelado para poder manipularlo y entender ese algo (lo modelado) tal y como “es”. En otras palabras, el modelo de un fenómeno es una herramienta que se usa para describirlo, interpretarlo, predecir comportamientos en diferentes situaciones específicas, validar hipótesis y elaborar estrategias para la intervención.

Esta representación de otra cosa... esta manera de explicar algo más complejo –por ejemplo un proceso-, por medio de representaciones, es un concepto fundamental en ciencia e investigación, y tiene una diversidad de usos y significados acordes con los diferentes campos en los que se le utilice.

Los modelos pueden ser muy simples de entender, o pueden ser muy complejos. En general, el introducir en el modelo más elementos (variables) de realidad tiende a hacerlo más difícil de manipular. Si la información de entrada o variables del modelo no se conocen de manera precisa, a menudo se puede recurrir a información probabilística, esto es, se utiliza un modelo llamado estocástico y no un modelo determinista. En general, los modelos estocásticos son más difíciles de manipular.

En síntesis, un modelo abstrae los temas relevantes sobre un problema a resolver de entre un sinnúmero de detalles en los cuales el problema puede estar sumergido. Representa la estructura del problema, su forma, ya que cada problema tiene una forma y a menudo se dificulta entenderlo con claridad suficiente para describir esa estructura.

Pero además un modelo es también una conceptualización de un evento, un proyecto, una hipótesis, el estado de una cuestión, que se representa como un esquema con símbolos descriptivos de características y relaciones. Representa, ya sea una realidad, una idea, un segmento de tiempo, una instancia. Se dice que un realista no puede resolver un problema, que sólo los idealistas pueden hacerlo, puesto que la realidad es demasiado compleja para tratar con ella en forma completa. Se necesita idealismo para eliminar casi todo elemento de realidad en un problema, dejando solo los aspectos esenciales de la situación con los cuales se desea tratar. Este proceso de quitar toda la realidad no deseada de la esencia de un problema se llama modelar el problema. La versión idealizada del problema que resulta se llama modelo.

Según Flórez Ochoa² un modelo es la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento. De acuerdo con esta definición puede inferirse que un modelo es una aproximación teórica útil en la descripción y comprensión de aspectos interrelacionados de un fenómeno en particular. En esta conceptualización de

²FLÓREZ OCHOA, Rafael: *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Santafé de Bogotá: McGraw-Hill, 1994. p. 60

modelo es necesario establecer que el análisis del fenómeno en estudio no es únicamente un proceso analítico en el cual el todo es examinado en sus partes, sino también como un proceso de integración de relaciones. De Zubiría³ considera que en la comprensión de un modelo es importante reconocer las huellas o rastros que permiten reconstruir aspectos de la vida humana y que sirven de base para la reflexión y la investigación. En este sentido, un modelo constituye un planteamiento integral e integrador acerca de determinado fenómeno, y desde el punto de vista teórico-práctico es ofrecer un marco de referencia para entender implicaciones, alcances, limitaciones y debilidades paradigmáticas que se dan para explicarlo. En las ciencias sociales los modelos macros y micros intentan describir y entender los fenómenos sociales dados en su estructura, funcionamiento y desarrollo histórico.⁴

1.1. Concepto de modelo educativo

Diversos autores abordan las temáticas de los modelos educativos, también llamados pedagógicos, desde diferentes perspectivas con la finalidad de establecer ciertas relaciones que respondan a las situaciones problemáticas que se originan en la cotidianidad de los educandos. De allí que no exista un modelo pedagógico único ni universal, pues cada uno asume al hombre y el papel de los actores educativos desde una perspectiva distinta. En efecto, los diversos autores definen, explican y clasifican los modelos pedagógicos sin existir un criterio homogéneo para dicha actividad. Su estudio permite a los docentes tener un panorama de cómo se elaboran los programas, de cómo operan y cuáles son los elementos que desempeñan un papel determinante en un programa o en una planeación didáctica.

Se consideran visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios, en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudios. Se podría decir que son patrones conceptuales que permiten

³DE ZUBIRIA, Julián: *Tratado de Pedagogía Conceptual: Los modelos pedagógicos*. Santafé de Bogotá: Fundación Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino, 1994. p. 8.

⁴FLÓREZ OCHOA, Rafael: Ob. Cit. p. 160.

esquematzar de forma clara y sintética las partes y los elementos de una práctica pedagógica, o bien sus componentes.

Son considerados también como una representación arquetípica o ejemplar del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se exhibe la distribución de funciones y la secuencia de operaciones en la forma ideal, que resulta de las experiencias recogidas al ejecutar una teoría del aprendizaje. Estos modelos varían según el periodo histórico en que aparecen y tienen vigencia, en su grado de complejidad, tipo y número de partes que presentan, así como en el énfasis que ponen sus autores en algunos de los componentes o en las relaciones de sus elementos.

Siendo la educación un fenómeno social, estos modelos constituyen patrones propios de la pedagogía, reconocida no sólo como un saber sino también que puede ser objeto de crítica conceptual y de revisión de los fundamentos sobre los cuales se haya construido.⁵ Flórez⁶ afirma que los modelos educativos representan formas particulares de interrelación entre los parámetros pedagógicos. El sentido de parámetros pedagógicos es, en el concepto, de este autor el trasfondo de explicaciones acerca de una concepción del ser humano específica y de una idea claramente determinada de la sociedad. De igual manera, Flórez⁷ enfatiza la necesidad de análisis rigurosos con métodos sistemáticos en el estudio de los modelos pedagógicos.

Este autor reitera que los modelos educativos en sí mismos son un objeto interesante de estudio histórico para los científicos sociales, por un lado para las historias de las ideologías en alguna época de formación social en particular, y por otro lado, para la antropología estructural, que quizás hallaría detrás del modelo empírico de las relaciones pedagógicas alguna organización lógica subyacente e invariante⁸. Bajo el mismo criterio este autor resalta que los modelos educativos en general responden al menos a las siguientes cinco preguntas:

- El ideal de la persona bien educada que se pretende formar.
- A través de qué o con qué estrategias metodológicas.

⁵GALLEGO-BADILLO, Rómulo: *Saber pedagógico*. Santafé de Bogotá: Mesa Redonda Magisterio, 1990. p. 11

⁶FLÓREZ OCHOA, Rafael: Ob. Cit. p. 162.

⁷Idem. p. 160.

⁸Idem. p. 162.

- Con qué contenidos y experiencias educativas concretas.
- A qué ritmos o niveles debe llevarse el proceso formativo.
- Quién dirige el proceso formativo y en quién se centra el mismo.

En algunos de ellos los profesores pueden ver claramente los elementos más generales que intervienen en una planeación didáctica, así como las relaciones de antecedente y consecuente que guardan entre sí.

Citando a Porlán (1983), Para poder identificar un modelo pedagógico se necesita conocer sus características fundamentales que, surgen al responder tres preguntas esenciales sobre sus pretensiones últimas:

- ¿Qué enseñar? Es decir, qué contenidos, en qué secuencias y en qué orden, su enseñabilidad y relevancia.
- ¿Cómo enseñar? Se refiere a los métodos, medios y recursos. Aquí adquieren un valor relevante los estilos de enseñanza de los maestros y de aprendizaje de los estudiantes.
- ¿Qué y cómo evaluar? Referido no sólo a los momentos, sino también a los instrumentos de comprobación y a los contenidos previstos desde el inicio del proceso. En este aspecto también adquieren importancia los estilos de enseñanza y aprendizaje.

Esta estrategia de Porlán (1983) se puede sintetizar afirmando que todo modelo pedagógico, para ser considerado como tal, requiere de un enfoque, una metodología y unas formas de evaluación. Precisados estos tres elementos, es además necesario identificar la percepción que cada modelo tiene del docente, del alumno y de los saberes que enseña.

De esta forma se facilita identificar un determinado tipo de modelo, aun cuando es necesario tener en cuenta que en la práctica de los docentes se mezclan elementos de diversos modelos, lo que da lugar a versiones peculiares de un mismo modelo. Según Astolfi (1997), hay tres modelos predominantes en la enseñanza (transmitivo, de condicionamiento y constructivista) que sirven - explícita o implícitamente-, como base para las prácticas y estilos de los maestros. Cada uno dispone de una lógica y de una coherencia que habrá de caracterizarlo, pero sobre todo, cada uno responde a diferentes situaciones de eficiencia.

Batista y Flórez⁹ consideran que los parámetros que se interrelacionan para el análisis de un modelo pedagógico deben ser: las metas educativas, los contenidos de enseñanza, el estilo de relación entre profesor-alumno, los métodos de enseñanza, los conceptos básicos de desarrollo y el tipo de institución educativa.

Según Canfux¹⁰ un modelo pedagógico expresa aquellas concepciones y acciones, más o menos sistematizadas que constituyen distintas alternativas de organización del proceso de enseñanza para hacerlo más efectivo. En esta definición aparece un elemento nuevo en conceptualización de modelo pedagógico: la efectividad de los procesos de enseñanza. Esta efectividad se refiere al logro de los fines educativos que una sociedad predetermina para transmitir los valores de su cultura y para formar el ideal de persona bien educada, que se pretende formar como prototipo de hombre o mujer en un determinado contexto histórico, social y cultural. El concepto de tipo de sujeto que se pretende educar, según Zuluaga¹¹ apunta a señalar con qué concepción de hombre se trabaja, qué papel es asignado a la escuela en la "formación del hombre", cómo se le piensa en relación con el trabajo, la sociedad, la cultura y el saber.

2. El modelo educativo tradicional. Principales características y su influencia para la enseñanza del Derecho

El origen de esta llamada escuela tradicional se remonta al siglo XVII y coincide con la ruptura del mandato feudal, el surgimiento de la burguesía y la constitución de los Estados nacionales. El orden y la autoridad vienen a ser las columnas vertebrales de este modelo, donde el papel protagónico está en la enseñanza autoritaria que se centra en el maestro o profesor, dueño del conocimiento y la información, de manera que se le dejaba al estudiante un papel pasivo y receptivo.

⁹BATISTA, Enrique y Rafael FLÓREZ: *El pensamiento pedagógico de los maestros*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1983. p. 12.

¹⁰CANFUX, Verónica: *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué, 1996. p.15.

¹¹ZULUAGA, Olga Lucía: *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Fondo Nacional por Colombia, 1987. p. 238.

Los rasgos distintivos de la escuela tradicional, según DEL RÍO HERNÁNDEZ¹² son el verticalismo, que sitúa al profesor en una posición jerárquica superior con respecto al alumno, trayendo consigo relaciones de dominio, subordinación y competencia. La dependencia y la sumisión se hacen habituales en la educación diaria, presentándose también de forma significativa el autoritarismo, donde predomina de forma casi absoluta la voz del profesor en la toma de decisiones relacionadas con el proceso. En el último lugar de esta cadena jerárquica se encuentra situado el alumno, carente de poder y sin ejercer influencia en las decisiones.

Otra de las características es el verbalismo, donde se privilegia el método expositivo, que queda expresado básicamente a través de conferencias y clases magistrales impartidas por el profesor. Aquí las lecturas de fuentes directas, la observación y la experimentación quedan excluidas y la ciencia se analiza como algo estático que el alumno debe nombrar, clasificar, describir, pero no cuestionar.

El intelectualismo, presente también, sólo ve al alumno como receptor de conocimientos, desempeñando un papel importante la repetición memorística de los contenidos. En el mismo el desarrollo emocional y la formación de valores no se tiene en cuenta, por lo que sólo se privilegia la teoría, que de forma evidente queda divorciada de la práctica.

Además de estos rasgos distintivos, y siguiendo el criterio de la citada autora¹³, el método tradicional desconoce el desarrollo afectivo del alumno, favorece la «domesticación», frena el desarrollo social, promueve el formalismo excesivo, la fragmentación de los conocimientos y la súper especialización. Estos rasgos del modelo tradicional moldean los diversos componentes del proceso docente-educativo: los objetivos, los contenidos, las formas, los métodos de enseñanza y la evaluación del aprendizaje. Además, influyen también en el componente investigativo.

¹²DEL RÍO HERNÁNDEZ, Mirtha Arely: "Influencia de los modelos pedagógicos en la enseñanza y la investigación jurídica en América Latina", en *El Derecho como saber cultural. Homenaje a I Dr. Delio Carreras Cuevas*, MATILLA CORREA, Andry (coordinador), Editorial UH y Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 2011, p. 639-640.

¹³ Ídem.

Señala además DEL RÍO HERNÁNDEZ¹⁴ que en cuanto a los métodos de enseñanza, el profesor se limita al método expositivo y existe un predominio de la cátedra magistral, la clásica lección y la conferencia, donde el alumno asume el papel de espectador. Se recurre al verbalismo en detrimento de la observación, la experimentación y otros métodos activos. Aquí los medios de enseñanza se reducen prácticamente al uso de notas, textos, láminas y pizarrón.

La evaluación del aprendizaje en este modelo adolece de imprecisiones, abusos y arbitrariedades, sin dejar de mencionar que muchas veces se convierte en un medio más que utiliza el profesor para reforzar el vínculo de dependencia y subordinación de sus alumnos, convirtiéndose esta en lo más parecido a un arma de intimidación y represión.

La evaluación viene siendo el punto culminante y objetivo final del proceso de enseñanza a través del cual se miden los conocimientos del alumno. Se convierte en una actividad mecánica en la que se aplican exámenes y se asignan calificaciones al final del curso. En ella prevalecen los exámenes reproductivos que solo constatan la capacidad repetitiva y memorística del estudiante. Por otra parte, al no estar suficientemente claros los objetivos y ser sumamente amplios los contenidos, la evaluación no está dirigida a alcanzar los propósitos claves, ni los conocimientos.

A este modelo se le ha calificado de enciclopedista por cuanto, según Canfux¹⁵ El contenido de la enseñanza consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas que se transmiten a los alumnos como verdades acabadas; generalmente, estos contenidos están disociados de la experiencia de los alumnos y de las realidades sociales. Flórez¹⁶ sintetiza la anterior afirmación al concluir, El método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son básicamente receptores. En coincidencia con la anterior apreciación Canfux¹⁷ afirma, El profesor, generalmente exige del alumno la memorización de la información que narra y

¹⁴ Ídem.

¹⁵CANFUX, Verónica: *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué, 1996. p. 11.

¹⁶FLÓREZ OCHOA, Rafael: *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Santafé de Bogotá: McGraw-Hill, 1994. p. 167.

¹⁷CANFUX, Verónica: Ob. Cit. p. 11.

expone, refiriéndose a la realidad como algo estático y detenido; en ocasiones la disertación es completamente ajena a la experiencia existencial de los alumnos y los contenidos se ofrecen como segmentos de la realidad, desvinculados de su totalidad. Un aspecto importante de considerar en el modelo pedagógico tradicional es el rol del maestro. De acuerdo con De Zubiría¹⁸ bajo el propósito de enseñar conocimientos y normas, el maestro cumple la función de transmisor. El maestro dicta la lección a un estudiante que recibirá las informaciones y las normas transmitidas. El aprendizaje es también un acto de autoridad.

Otro elemento importante de considerar en el modelo pedagógico tradicional es el ideal educativo de formar el carácter del individuo. Algunos modelos religiosos han seguido, y aún siguen siendo, los fundamentos Aristotélicos de la antigüedad de formar individuos de carácter. En la formación del carácter el concepto del maestro como modelo para imitar fue predominante. Según Flórez¹⁹ en este modelo, el método y el contenido en cierta forma se confunden en la imitación y emulación del buen ejemplo, del ideal propuesto como patrón y cuya encarnación más próxima se manifiesta en el maestro.

De manera similar, las lecciones de clase centradas en la educación moral y en la instrucción cívica enfatizaron la importancia del deber, la obediencia, la honestidad, el patriotismo y el valor. En el concepto de Flórez²⁰ se preconiza el cultivo de las facultades del alma: entendimiento, memoria y voluntad, y una visión indiferenciada e ingenua de la transferencia del dominio logrado en disciplinas como el latín y las matemáticas.

3. Algunas reflexiones a modo de consideraciones finales.

En síntesis, puede considerarse que las metas educativas que propone el modelo pedagógico tradicional están centradas en un humanismo de tipo religioso que enfatiza la formación del carácter. La relación maestro-alumno puede ser calificada como autoritaria-vertical. El método se fundamenta en el transmisionismo de los valores de una cultura por medio del ejemplo. El

¹⁸DE ZUBIRIA, Julián: *Tratado de Pedagogía Conceptual: Los modelos pedagógicos*. Santafé de Bogotá: Fundación Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino, 1994. p. 55.

¹⁹FLÓREZ OCHOA, Rafael: *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Santafé de Bogotá: McGraw-Hill, 1994. p. 167.

²⁰FLÓREZ OCHOA, Rafael: *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Santafé de Bogotá: McGraw-Hill, 1994. p. 167.

aprendizaje por lo tanto, es logrado con base en la memorización, la repetición, y la ejercitación. Así, el desarrollo del ser humano se logra con la educación del carácter y de las facultades del alma.

III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI

(marzo 2018)

**EL DIÁLOGO COMO ESTRATEGIA PARA
DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO**

Gloria Rodríguez Morúa

IPN

gloriarm7@yahoo.com.mx

Nora Rojas Coss

IPN

noracoss_nme@yahoo.com.mx

Maribel Rojo Hernández

IPN

rojohdzm@ipn.mx

El presente trabajo es derivado de investigación realizada en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) con registro ante la SIP 20172208, y tiene como objetivo reflexionar en torno al diálogo como estrategia de enseñanza para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes del Nivel Medio Superior.

Palabras clave: Diálogo, estrategia, pensamiento crítico, estudiantes.

Se entienden por estrategias de enseñanza, todos los procedimientos que utilizan los docentes de manera reflexiva para promover el logro de los aprendizajes significativos de los alumnos en el aula, es decir, son los medios que se utilizan para apoyar a los alumnos para que se apropien del aprendizaje (Díaz-Barriga, 2002).

También se define como todas aquellas acciones que se siguen para lograr un objetivo. Es un sistema de planificación aplicable a un conjunto articulado de acciones para llegar a ello.

Existen algunos teóricos (Dewey, 1989; Lipman, 1998) quienes señalan que el pensamiento crítico se puede enseñar a los alumnos en las aulas, y no sólo se puede enseñar, sino que es preciso realizarlo, incluso desde educación básica, es decir primaria, secundaria. Esto es debido a que en la posmodernidad el conocimiento se convierte relativo con una multiplicidad de verdades inciertas en las que resulta preciso tener estrategias para utilizar en el salón de clases para que los jóvenes puedan reconocer lo que es falso o verdadero y argumentar sobre ello.

Algunas de las estrategias a utilizar para el desarrollo son: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje por Proyectos (ApP), simulaciones, juegos de roles, estudios de casos, lectura crítica, la mayéutica o técnica de preguntas, el diálogo, etc. (Perrenaud, 2000).

Un elemento que se considera relevante para adquirir el pensamiento crítico es que los maestros lo fomenten en el aula, y también que ellos sean un modelo para la adquisición del pensamiento crítico, pues sólo en la medida en que ellos piensen críticamente lo podrán transmitir. Si este pensamiento no está desarrollado en el docente ese detalle será una barrera, pues se afirma que no se puede enseñar lo que no se sabe. Al pensar con profundidad los profesores podrán auxiliar a los estudiantes a pensar de la misma manera. Para enseñar críticamente se tiene que pensar críticamente (Paul y Elder, 2005).

Una de las estrategias principales para desarrollar el pensamiento crítico, según Lipman (1998) y Dewey (1989), es el diálogo, pues se parte de la idea que el aprendizaje se construye socialmente y se aprende en colaboración, en la relevancia de argumentar el propio pensamiento con los otros. Se descubren equivocaciones y nuevos argumentos cuando se discute y debate con otras personas, al fomentar un diálogo permanente a través de la pregunta, se pueden reconocer errores y así surgirá un nuevo conocimiento.

Paul y Elder (2005) señalan que la intención del pensamiento crítico es crear pensadores autónomos, que los jóvenes no sigan como doctrina y a ciegas lo que otra persona les dice, así sea el propio docente, sino que pongan en duda lo que ven y escuchan, para que construyan su propia interpretación de la realidad.

Suele pensarse que puede existir cierto individualismo y pensar de manera egoísta, pero esto es, al contrario, pues cada pensador, al estar inmerso en una sociedad, a partir de su conocimiento puede desarrollar argumentos que apoyen su postura, y después de reflexionar sobre ellos, realizar un juicio objetivo (Lipman, 1998).

Cuando el docente recurre a las preguntas en el aula mantiene el rol activo del estudiante, pues a través de ellas se movilizan los conocimientos. Las preguntas deben utilizarse como estrategia, con una intencionalidad. Las preguntas pueden ser de diferente tipo, éstas sirven para recordar, traducir, interpretar, analizar, evaluar. Con una pregunta puede iniciarse una conversación grupal.

Según Oakeshot (2009), la comunidad de aprendizaje es ideal para que surja el conocimiento. Pues el conversar es una manera en que las personas adquirieron conocimientos básicos, pues desde pequeños la primera conversación que se tuvo fue en una comunidad que es la familia, de ahí se plantearon preguntas y se dialogó sobre lo que no se entendía, en ese contexto se aprendió de manera natural. A través de la conversación se aprendió a reconocer voces y el momento en que podía expresarse. La conversación se aprende en la familia, y es ahí donde se adquieren

hábitos morales para la conversación. Nos criamos como humanos en un entorno humano, aprendimos a ser humanos.

Si se pretende que las personas se autorregulen, es necesario tomar en cuenta la experiencia comunitaria original. A partir de esa experiencia las personas pueden elegir, pues se parte de la idea de que toda la vida es una experiencia de aprendizaje. De ahí que se piense que el aprendizaje surgirá de la cotidianidad de lo ordinario, de dialogar sobre ello en una comunidad con intereses comunes (Oakeshott, 2009).

En la misma sintonía, pero desde otra perspectiva, Martin Buber (1949) señaló que la conversación puede ser una especie de antesala del diálogo, y que este ocurre sólo cuando las personas están involucradas y se establece una relación mutua y vivencial con los otros.

Para él, la relación ideal entre profesor y alumno tendría el carácter de diálogo cara a cara. Una relación en una comunidad de aprendizaje donde lo más importante sea el respeto y el interés por el otro. En donde el aula se convierta un espacio para co-construir el conocimiento.

Se afirma que el pensamiento dirige al hombre hacia el conocimiento. Puede ver, oír, leer y aprender lo que desee, y tanto cuanto desee; nunca sabrá nada de ello, excepto por aquello sobre lo cual haya reflexionado; sobre aquello que por haberlo pensando, lo ha hecho propiedad de la mente, y esto se logrará con la guía y la acción facilitadora del docente en el aula, a través de las estrategias y los ambientes que diseñe y estén presentes en su planeación didáctica (Dewey, 1989)

La generación actual de alumnos que se tiene en las aulas se caracteriza por desarrollarse en un contexto saturado de información con frecuencia ambigua y falsa. El pensamiento crítico tiene relevancia porque está relacionado con habilidades tales como solución de problemas, toma de decisiones, comprobación de hipótesis, definitivamente en una buena parte del funcionamiento cognitivo diario de las personas (Nieto, 2013)

Finalmente, Ríos Cabrera (2004) señala que el aprendizaje debería estar orientado, no tanto a repetir o reproducir saberes parciales previamente establecidos sin ponerlos en duda sino hacia una cultura de la comprensión, del análisis crítico, de la reflexión de lo que hacemos y creemos estar dispuestos a aprender permanentemente y a disfrutar. Solamente con un pensamiento crítico se podrá lograr autonomía en el aprendizaje.

Referencias

- Buber, M. (1949). *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Nieto, A. y Valenzuela, J. (2013). Condicionantes intelectuales en la mejora del pensamiento crítico. *Anuario de psicología/The UB Journal of Psychology*, 43(3), 349-362.
- Oakeshott, M. (2009). *La voz del aprendizaje liberal*. Madrid: Katz Editores
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. estándares, principios, desempeño. Indicadores y una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. Ed. Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado de: <http://www.criticalthinking.org/>
- Perrenaud, P. (2000). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Porto Alegre: Armed.

PROCESO DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS INTERNACIONAL (TECI) EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

David Revesado Carballares¹

Universidad de Salamanca

drevesado@usal.es

Eva García Redondo²

Universidad de Salamanca

evagr@usal.es

Víctor González López³

Universidad de Salamanca

vgl@usal.es

RESUMEN

El Proyecto “Tutoría entre Compañeros Internacional”, basado en el modelo *peer tutoring*, lleva desarrollándose en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca desde el curso académico 2010-2011. La máxima de este proyecto siempre ha sido la búsqueda de la mejora. Como consecuencia de ello, desde 2014, el equipo de coordinación de la escisión internacional puso en marcha un sistema de evaluación que pretende recoger las percepciones de los estudiantes durante su paso por el proyecto. A lo largo de este trabajo, mostraremos los resultados obtenidos, tanto desde un enfoque cuantitativo, fruto de puesta en marcha de un cuestionario de evaluación final, como cualitativo, resultado del desarrollo de dinámicas y técnicas de evaluación por parte de todos los actores implicados.

PALABRAS CLAVE: Evaluación - *Peer tutoring* – Internacionalización - Mentoría - Universidad de Salamanca

¹ Doctorando en Educación en la Universidad de Salamanca (USAL), tras graduarse en Pedagogía (2010-2014) y superar el Máster de Estudios Avanzados en Educación en la Sociedad Global (2014-2015) en esta misma universidad. En la actualidad, es miembro colaborador del Grupo de Investigación Reconocido “Educación Comparada y Políticas Educativas” (USAL) y profesor-tutor en el proyecto Tutoría entre Compañeros (vertiente internacional) de la Universidad de Salamanca (Facultad de Educación).

² Doctora en Pedagogía “Mención Europea” por la Universidad de Salamanca. En la actualidad desarrolla su actividad profesional como Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la misma Universidad, al que lleva vinculada desde 2006. Forma parte del Grupo de Investigación Reconocido “Educación Comparada y Políticas Educativas” de la USAL. Desde 2014, coordinadora del Proyecto Tutoría entre Compañeros Internacional de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (España).

³ Diplomado en Educación Social, Licenciado en Pedagogía y Master en Ciencia Política, todo, por la Universidad de Salamanca. En la actualidad disfruta de una Beca predoctoral de Formación de Profesorado Universitario (FPU) en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca y forma parte del GIR “Educación Comparada y Políticas Educativas”. Ha realizado estancias internacionales en universidades de prestigio, como la Uppsala Universitet (Suecia) o la Universidade de Coimbra (Portugal).

ABSTRACT

The Project "Tutoría entre Compañeros Internacional", based on the peer tutoring model, has been developed in the Faculty of Education of the University of Salamanca since the 2010-2011 academic year. The maxim of this project has always been the search for improvement. As a result of this, since 2014, the coordination team of the international section has activated an evaluation system that aims to collect the perceptions of students during their passage through the project. Along the research will show the results obtained from a focus quantitative through the use of a final evaluation questionnaire and from the qualitative method through development of evaluation dynamics and techniques

KEY WORDS: Assessment - *Peer tutoring* – Internationalization – Mentoring – University of Salamanca.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La internacionalización como uno de los grandes retos de la Educación Superior.

Uno de los retos más relevantes que se plantea la Universidad para su futuro más inmediato y, sobre todo, para la gestión de su conocimiento, es la internacionalización. Es imprescindible atraer talento internacional y contar con los mejores investigadores del mundo, lo cual solo será posible con una regulación, una financiación y una gobernanza adecuadas (García, González, Lázaro y Revesado, 2016). La internacionalización de la Educación Superior se presenta, por tanto, como una respuesta frente a la globalización. Podemos apreciar su importancia, analizando el lugar que ocupa en las agendas, tanto nacionales como internacionales, de todos los países del mundo. Además, venimos observando cómo no solo los gobiernos plantean la internacionalización entre sus grandes objetivos, sino que también ocupa una posición privilegiada en los planes estratégicos de las propias universidades (Alcón, 2011).

Actualmente, la ruta de actuación viene delimitada a nivel europeo por la *Estrategia Europa 2020*, la cual pretende dar impulso al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Del mismo modo, la Comisión Europea, ha puesto en marcha la *Estrategia de Internacionalización de la Educación Superior en la Unión Europea*. Además, a todas estas políticas debemos sumarle otras dentro del marco de la innovación y la investigación, como son Erasmus Plus o el programa Horizonte 2020. Poco después de la aprobación de la *Estrategia de Internacionalización del EEES* (2007), se aprobaría la *Estrategia de movilidad 2020: Estrategia para un mejor aprendizaje* (2012), que establece la necesidad de desarrollar actuaciones que impulsen la internacionalización y movilidad en el marco de la Educación Superior (González, Lázaro, Revesado y García, 2017). Se define, de este modo, toda una serie de medidas para que favorezcan el objetivo trazado por el *Comunicado Ministerial de Lovaina* en 2009 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).

1.2. El programa Erasmus como factor de internacionalización dentro del marco de la educación superior.

Como ya hemos indicado, la movilidad de estudiantes, investigadores, profesores y personal de administración y servicios se contempla como un factor indispensable en la internacionalización del EEES. A lo largo de los últimos años, se está trabajando concienzudamente para que la llegada de extranjeros a las instituciones europeas de Educación Superior sea una realidad (González et al., 2017).

Si hablamos de estudiantes, que es el colectivo al que mayor atención prestamos en nuestro trabajo, cabe destacar que, de la totalidad de alumnos matriculados en las enseñanzas universitarias en los países de la OCDE, un porcentaje significativo de los mismos – un 8,6% – son internacionales. Estos datos aumentan a medida que se asciende en los programas universitarios, siendo los estudios de Doctorado los más atractivos para los estudiantes internacionales, superando a los títulos de Grado o equivalentes (OCDE, 2015). Si analizamos el programa Erasmus Plus, al que nos hemos referido con anterioridad, podemos apreciar que, durante el curso académico 2016-2017, un total de 47.108 alumnos han participado en el mismo (MECD, 2017).

En el caso de España, los últimos datos publicados por el MECD (2016), ponen de manifiesto cómo, durante el curso académico 2014-2015, el número de estudiantes extranjeros en el sistema universitario español ascendió a 85.973, lo que supone un 5,6% de la totalidad de matriculados que, en términos absolutos, se refleja en 30.922 alumnos europeos. Esta cifra es considerablemente superior al número total de alumnos extranjeros matriculados en el curso académico anterior (74.931). De ese volumen total de alumnos, 51.915 son estudiantes de Grado (4,1 % del total de alumnos de grado), 2.615 de primer y segundo ciclo (2,6 % del total de alumnos correspondientes a este ciclo) y 24.937 (17,8%), alumnos de Máster.

A lo largo de los últimos años, el intercambio de estudiantes universitarios se ha articulado en torno a varios programas de movilidad, siendo el más conocido el programa Erasmus (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*). Aumentar la movilidad académica, era uno de los grandes objetivos propuestos con la construcción del EEES, pero hoy en día ya no lo es tanto. En la actualidad, debemos trabajar para combatir aquellos obstáculos que dificultan la movilidad internacional. En nuestro caso, debemos avanzar mediante la internacionalización de los estudios superiores, de los campus y de las propias instituciones de educación superior. Solo desde esta nueva perspectiva podremos ofrecer a los estudiantes una formación internacional, capaz de hacer frente a los desafíos de la globalización (Alcón, 2011).

A pesar de que nuestro país presenta unas cifras muy bajas con respecto a la media de la OCDE, podemos afirmar que España es uno de los estados con mayor poder de atracción en cuanto a recepción de estudiantes extranjeros se refiere, alcanzando cifras que le sitúan por encima de países como Alemania, Francia, Reino Unido e Italia (González et al., 2016).

Si se analiza la situación de la Universidad de Salamanca a partir de los datos publicados por su Observatorio de Calidad y Rendimiento Académico, se puede observar cómo, durante el pasado curso académico (2016/2017), llegaron un total de 1.017 alumnos extranjeros a través de los diferentes programas de movilidad, de los cuales, la gran mayoría pertenecían al programa Erasmus (890). Si vamos más allá de los programas de movilidad, la cifra total de alumnos extranjeros que durante el pasado curso optaron por alguna de las vías académicas ofertadas en la Universidad de Salamanca asciende considerablemente, alcanzando un total de 4.632 alumnos, cantidad que supera, ligeramente, a la de los dos últimos cursos académicos (4.394 y 4.460 alumnos, respectivamente).

2. EL PROYECTO TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS INTERNACIONAL (TECI) EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA.

Durante el curso 2008-2009, se presentó en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, la “Experiencia Piloto de Tutoría entre Compañeros”. En la actualidad, tras casi 10 años desde su implementación, el “Proyecto de Tutoría entre Compañeros” ha alcanzado unas altas cotas de participación, expandiéndose a otros centros de nuestra Universidad, como las Facultades de Ciencias Sociales y de Filología y la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora, y llegando a alcanzar a un restringido, aunque significativo, colectivo de alumnos extranjeros que se forman entre los muros de esta insigne institución. Los procesos de *Peer tutoring* se han desarrollado, especialmente, en los países anglosajones, mientras que en España esta práctica aún no está totalmente extendida (Fernández, 2007). El proyecto llevado a cabo, “responde a la metodología de *tutoría en pareja de diferente edad y curso académico con rol fijo: alumno-tutor, alumno-tutorado -dyadic cross-year fixed-role peer tutoring*” (García et al., 2016: 6). Desde su puesta en marcha, tanto por su vertiente internacional como por el proyecto madre, han pasado más de 1.300 alumnos, entre tutores y tutorados, siempre con un crecimiento exponencial, año tras año. De los 24 alumnos y 5 profesores que formaron parte en su primera experiencia, hemos caminado hacia los 270 alumnos y 64 profesores que participaron en el proyecto durante el curso 2014-2015, por poner un ejemplo.

El Plan de Acción Tutorial es una de las piezas clave dentro del nuevo modelo de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que posiciona al alumno como centro neurálgico del proceso educativo, y que le exige, a su vez, un mayor compromiso, así como una mayor implicación y participación en el proceso de aprendizaje (Arco y Fernández, 2011). La acción tutorial se ha desarrollado habitualmente entre dos actores clave, profesor y alumno y se ha basado en aspectos de orientación académica que pretenden guiar el recorrido a través de los estudios cursados (Gairín, Feixas, Gillamón y Quinquer, 2004). El aprendizaje centrado en el estudiante requiere contextos de trabajo que fomenten la participación de los estudiantes y su autonomía, a través de procesos que fomenten las competencias cooperativas (Duran y Flores, 2014). Esta doble vía de fortalecimiento, de un lado de los procesos tutoriales, y de otro, del

desarrollo participativo del alumno, parece prosperar en la figura de los procesos de “Tutoría entre Compañeros”. El *peer tutoring* puede definirse como el proceso en el que:

“un compañero de curso superior (alumno-tutor), y por tanto más experimentado y conocedor del medio universitario y con mayores competencias a nivel personal, social y académico, tras un proceso de formación (conocimientos y habilidades tutoriales) y a través de un marco de relación asimétrica exteriormente planificado y supervisado por un equipo de profesores-tutores, proporciona ayuda, apoyo, guía, asesoramiento, supervisión, consejo, acompañamiento y seguimiento a un alumno de primer curso, y por tanto recién llegado a la Universidad (alumno-tutorado)” (Cieza, 2011: 249).

Para Arco y Fernández (2011: 164-165) la tutoría entre iguales viene a definirse como una iniciativa en la 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”.

Estamos, por tanto, ante un proceso definido a través de unas características claramente comunes y diferenciadas de la acción tutorial puramente académica. De un lado, el principal cambio queda referenciado en los actores, en este caso los alumnos, y del otro lado, un desarrollo centrado en mejorar las rutinas de los participantes que son tutorizados. El trabajo entre el grupo de iguales, individuos de una misma edad, dinamiza la participación de los alumnos (Medrano, 1995) y permite una comunicación más fluida, favoreciendo el intercambio a un nivel muy parejo.

El proyecto de Tutoría entre Compañeros Internacional (TECI) concentra su atención en la figura del alumno extranjero y en su proceso de adaptación a la universidad de destino (González et al., 2017). Este alumno internacional reviste una serie de necesidades asociadas a su condición de alumno extranjero, donde se circunscribe a un nuevo contexto académico y vital, una nueva cultura, costumbres e idioma (García et al., 2016). TECI es, como hemos indicado previamente, una ramificación del proyecto general, que nació para dar soporte a los alumnos de nuevo ingreso en los títulos de Grado. A parte de las particularidades anteriormente señaladas, los alumnos extranjeros, la mayor parte de ellos provenientes del Programa Erasmus, pertenecen a cursos superiores, lo que hace que sus necesidades sean distintas a las de los tutorados del programa de Grados, es decir, que sean más de orden social que académicas.

La metodología del proyecto es clara y no puede concebirse sin la responsabilidad, implicación y tareas de cada actor involucrado (García et al., 2016). La función de alumno tutor será la de guiar al alumno extranjero, aprovechando las ventajas que le da ser conocedor del país y de la propia Universidad. En la actualidad el Proyecto TECI en la Facultad de Educación cuenta con una coordinadora, 3 profesores tutores, 10 alumnos tutores y 14 alumnos tutorados.

Así mismo, existen claras diferencias y semejanzas entre las dos vertientes del Proyecto “Tutoría entre Compañeros” que definimos en la siguiente Tabla:

Tabla 1. Semejanzas y diferencias entre los objetivos que caracterizan el programa del Proyecto general y el específico de Internacional.

| 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 |

Fuente: García Redondo *et al.* (2016: 11).

Estas semejanzas y diferencias son motivo de las distintas necesidades que llevan a los participantes a optar por formar parte de este proyecto. El nuevo alumno de Grado necesita asentarse en la Universidad, emprender esta nueva etapa que implica expectativas, temores e incertidumbre a la hora de integrarse en este complejo espacio, que puede influir negativamente en su práctica académica (García y Pérez, 2009), aprender a guiar su estudio y dividir sus tiempos de trabajo, conocer los recursos que la universidad pone a su alcance, etc. Por su parte, el alumno internacional necesita de un punto de apoyo reflejado en la figura del alumno tutor, en un país diferente, con una cultura diferente y a su vez, conocer los recursos que su nueva ciudad y su universidad de destino ponen a su alcance. 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” (García *et al.*, 2016: 9).

Tampoco se puede “lanzar” al alumno tutor a mantener una relación sin haber recibido la formación necesaria. Por ello, desde el proyecto, tanto desde su vertiente general como en la internacional, se desarrollan una serie de prácticas y talleres encaminados a la formación de este alumno tutor para que, de esta forma, puede desarrollar de forma plena su labor.

En definitiva, a través del TECI se pretende ofrecer apoyo a los alumnos recién aterrizados en nuestra universidad, siempre teniendo en cuenta que su participación responderá a sus necesidades específicas en cada momento y que pueden prescindir de él una vez las vean satisfechas.

2.1. Evaluación del proyecto TECI en la Universidad de Salamanca

Desde la puesta en marcha del Proyecto TECI en la Universidad de Salamanca, la máxima del mismo, siempre, ha sido la de introducir mejoras que favorezcan su progreso y desarrollo. Es por ello por lo que desde el equipo de coordinación y con ayuda de los participantes, se intentan ofrecer propuestas y mejoras que puedan producir cambios positivos que supongan un mayor grado de satisfacción en todos los participantes (González et al., 2017).

Mientras que la participación de los/as alumnos/as tutorados/as únicamente puede ser medida a través de su implicación en el proyecto, la de los/as alumnos/as tutores/as podemos valorarla a través de otras vías. En el pasado, ya hemos analizado con un mayor énfasis la puesta en marcha y desarrollo de este proyecto (García et al., 2016) o, de una forma más específica, el seguimiento efectuado a los alumnos a través de distintas herramientas de recogida de datos (González et al., 2017). En este caso, el análisis que pretendemos llevar a cabo durante este trabajo se centra en la evaluación del proyecto, es decir, en la percepción que los alumnos tienen sobre el mismo. Este sistema de evaluación es una de las principales fuentes de información de las que disponemos. Como bien hemos apuntado a lo largo de este escrito, la evaluación nunca se refiere, estrictamente, a la enseñanza o al aprendizaje, sino que más bien lo hace en referencia a los procesos (Coll, 1996). Para ello, desde hace algún tiempo hemos optado por un enfoque combinado que una, a la siempre presente evaluación cuantitativa, la menos frecuente cualitativa. De este modo, apostamos por un proceso de evaluación complementario que, lejos de la rigidez y distanciamiento que, en muchas ocasiones, generan los datos numéricos, pretende arrojar luz sobre las verdaderas percepciones que los estudiantes tienen en relación con su participación y a la propia organización del Proyecto.

El cuestionario de evaluación cuantitativa se presenta, tanto en su modalidad para alumnos/as tutores/as, como para alumnos/as tutorados/as. En este caso, analizaremos tan solo los datos de los alumnos/as tutores/as, que se establecen a través de una serie de ítems de análisis, valorados a través de una escala Likert (escala 1, totalmente en desacuerdo – 5, totalmente de acuerdo). A lo largo del mismo, se abordan distintos aspectos del proyecto, tales como: desarrollo de las sesiones de tutoría, contenido de las mismas, material de apoyo con el que se trabaja, relación con el alumno/a-tutorado/a, aportación al proyecto, etc. Cabe destacar, que los datos que vamos a analizar en este trabajo, tanto para este enfoque cuantitativo, como para el cualitativo, son relativos a los últimos tres cursos académicos (desde 2014-2015 en adelante), debido a que, durante los primeros años de vida del proyecto, se utilizó una metodología de evaluación distinta que no es comparable ni medible.

Para aminorar las limitaciones del enfoque cuantitativo, se creyó conveniente incorporar al proceso de rendición de cuentas un conjunto de dinámicas o técnicas de evaluación cualitativas que, lejos de entorpecer este proceso, esclareciese las auténticas percepciones de todos los participantes del proyecto (alumnos tutores, alumnos tutorados y profesores tutores). Y es que, la evaluación cualitativa, que es una práctica compleja a la vez que funcional, no ha gozado del suficiente aprecio en el campo de la educación (Hernández y Moreno, 2007). Coincidimos con algún autor (Morán, 2007: 13) en que “llamarla cualitativa debería entenderse como redundancia y es que evaluar no es otra cosa que valorar, enjuiciar o, mirando el resultado, evaluar no es ni más ni menos que la emisión de un juicio sobre la base de la información e interpretación de la misma obtenida por distintos medios, el estadístico, si procede, pero ello no implica supeditarse necesariamente a la frialdad del dato”, sin embargo, entendemos que conviene hacer esta distinción puesto que, históricamente, la evaluación cuantitativa ha superado a la cualitativa, aun reconociendo que “en la praxis este enfoque tiene sus limitaciones por dos razones: la primera, solo tiene en cuenta aspectos descriptivos de la evaluación, dejando de lado los explicativos, y la segunda, hay aspectos de la formación de los estudiantes que no se pueden reducir a números” (Ibíd., p. 217).

Comenzaremos analizando los datos cuantitativos obtenidos del cuestionario llevado a cabo durante la sesión final de evaluación, con la que se pone fin al curso académico, en lo que al proyecto se refiere (allá por el mes de mayo). Este, a grandes rasgos, ha sido el mismo durante los tres cursos académicos en los que se ha desarrollado esta metodología de evaluación; si bien es cierto que ha sufrido pequeñas modificaciones, especialmente, durante el último curso, donde se han recodificado las respuestas de dos de los ítems, a fin de conseguir un mayor pragmatismo y donde, además, se han añadido siete nuevas preguntas.

Si analizamos detenidamente las respuestas de los alumnos, lo primero que llama la atención es que la valoración general del proyecto ha sido muy positiva, con unas puntuaciones medias de 3,7, 4,2 y 4,2 puntos, en los cursos 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017, respectivamente. Además, ninguno de los ítems, durante estos tres cursos académicos que estamos analizando, ha sido valorado con una puntuación inferior a los 3 puntos.

Por otro lado, estamos en disposición de afirmar que la percepción de los alumnos sobre el proyecto ha ido en una clara línea ascendente. Tan solo existen dos excepciones, en donde las puntuaciones han sufrido una pequeña regresión, que casualmente han coincidido con aquellos ítems recodificados durante el último curso académico (ver Tabla 2 y Tabla 3). Este dato, pone de manifiesto que el proyecto está mejorando año tras año, y que las acciones de mejora efectuadas desde el equipo de coordinación son adecuadas.

Tabla 2. Ítem 16: “Tener un conocimiento más exhaustivo sobre la institución universitaria”.

| 16. Tener un conocimiento más exhaustivo sobre la institución universitaria | 2014-2015 | | 2015-2016 | | 2016-2017 |
|--|------------------|------|------------------|-----|------------------|
| | C.A | C.M. | C.A | C.M | - |
| A) La Universidad, su historia, organización, campus, instalaciones y servicios de atención al estudiante | 4.0 | 4.0 | 4.5 | 4.6 | 3.83 |
| B) La Facultad, su funcionamiento, instalaciones y organización | 5.0 | 3.3 | 4.0 | 4.2 | 3.83 |
| C) Sentido, estructura, organización, condiciones, funcionamiento y salidas profesionales de la Titulación y carrera que está cursando | 3.5 | 3.6 | 3.5 | 4.4 | 3.2 |
| D) Características y exigencias del Grado | 3.5 | 3.7 | 4.0 | 4.6 | 3.83 |
| E) Cuestiones administrativas que afectan a los estudiantes extranjeros | 4.6 | 3.2 | 4.0 | 4.7 | 3.83 |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Ítem 18: “Competencias favorecedoras del desempeño y rendimiento académico”

| 18. Competencias favorecedoras del desempeño y rendimiento académico | 2014-2015 | | | 2015-2016 | | | 2016-2017 |
|--|------------------|-----|---------|------------------|-----|---------|------------------|
| | C.A | C.M | C.Mant. | C.A | C.M | C.Mant. | - |
| A) Planificación, organización y aprovechamiento del tiempo de trabajo y estudio. | Sin valores | 5.0 | 3.5 | Sin valores | 5.0 | 4.0 | 3.83 |
| B) Condiciones de estudio (lugar, mobiliario, ambiente, horario, temperatura, fatiga). | Sin valores | 4.2 | 3.4 | Sin valores | 4.5 | 4.3 | 3.85 |
| C) Hábitos saludables: Sueño | 3.0 | 4.0 | 3.0 | Sin valores | 4.4 | 4.5 | 3.3 |
| C) Hábitos saludables: Alimentación | Sin valores | 4.2 | 3.0 | Sin valores | 4.4 | 4.5 | |
| D) Aprendizaje activo | Sin valores | 3.7 | 3.5 | Sin valores | 4.7 | 4.6 | 4.66 |
| E) Técnicas de estudio. | Sin valores | 4.0 | 4.2 | Sin valores | 5.0 | 4.8 | 3.33 |

Fuente: Elaboración propia

Por último, el cuestionario finaliza con dos cuestiones acerca de si los alumnos tienen en consideración la posibilidad de seguir participando en el proyecto durante el próximo curso y, a su vez, si recomendarían la participación en el mismo. En este sentido, casi la totalidad de tutores

afirman que recomendarían a otros compañeros la participación en el proyecto tal y como se puede observar en la Tabla 4.

Tabla 4. Ítem 28: “¿Recomendaría a otros compañeros que participaran en el Proyecto como alumnos tutores?”

| 28. ¿Recomendaría a otros compañeros que participaran en el Proyecto como alumnos tutores? | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 |
|--|-----------|-----------|-----------|
| SI | 100% | 86% | 100% |
| NO | - | 14% | - |

Fuente: Elaboración propia

En cambio, si analizamos la primera cuestión (*¿Volvería a repetir como alumno-tutor en el próximo curso?*), nos ha llamado la atención como, durante el curso académico 2015-2016, un porcentaje significativo de los participantes (33%) afirmaban que no repetiría en el proyecto. Este hecho puede explicarse debido a que un porcentaje muy elevado de los alumnos-tutores (próximo al 90%), estaban a punto de graduarse y, por consiguiente, no tenía la certeza de seguir en nuestra universidad durante el próximo curso académico. No obstante, esto es una excepción ya que, durante el resto de los cursos académicos, el proyecto tuvo una gran acogida en los alumnos-tutores, que afirmaban que les gustaría repetir la experiencia en el mismo (Tabla 5).

Tabla 5. Ítem 27: “¿Volvería a repetir como alumno-tutor en el próximo curso?”

| 27. ¿Volvería a repetir como alumno – tutor en el próximo curso? | 2014-2015 | 2015-2016 | 2016-2017 |
|--|-----------|-----------|-----------|
| SI | 88% | 67% | 100% |
| NO | 12% | 33% | - |

Fuente: Elaboración propia

Para finalizar, analizaremos la parte cualitativa de esta evaluación, ejemplificada en una serie de dinámicas y técnicas con las que hemos trabajado durante los cursos anteriormente mencionados. En dos momentos, a lo largo de cada curso -al final del primer semestre y al final del segundo semestre-, el equipo se reúne para evaluar los indicadores de cumplimiento y el aporte al y del proyecto en términos de participación, satisfacción y peticiones/propuestas de mejora (Mokate, 1993). Todas estas intervenciones comparten unas características, que entendemos son indispensables:

- Protagonismo del participante: cada uno de los miembros implicados, independientemente del rol que ocupan en el proyecto, tiene capacidad de intervenir y exponer sus pensamientos, ideas, emociones...

- Proactividad: requiere de acción, participación y actitud.
- Dinamismo: asume la posibilidad de crear o construir entre todos.
- Responsabilidad: personal a la vez que compartida.

Partiendo de esta circunstancia, ofrecemos a continuación una breve descripción de tres de las técnicas aplicadas, así como de los resultados obtenidos de las mismas. Recordamos que, al tratarse de herramientas de evaluación cualitativa, los efectos obtenidos son ciertamente subjetivos y referidos a opiniones, percepciones y emociones más o menos fundamentadas.

2.1.1) El telegrama

A través de esta dinámica que aplicamos durante el curso 2014-2015, pretendimos llevar a cabo una evaluación de proceso. La elección de la misma se debió al considerar que la sencillez de su desarrollo nos iba a permitir conseguir de manera fácil y rápida variados criterios a través de los cuales quedaría patente el sentir del grupo (alumnos-tutores/as y alumnos-tutorados/as). Para ello, todas las participantes (todas mujeres) elaboraron un telegrama en el que se recogía la siguiente información: fecha, destinatario, número de palabras, nombre del expedidor y, por último, el propio texto. En él, se debía aludir a lo que, a cada una, de manera personal, le había aportado el proyecto, cuáles habían sido sus aprendizajes, sus dificultades, aquello que habían echado de menos... Una vez completados los mensajes se inició el “envío”, pegando en papel continuo sus telegramas y escribiendo, en los espacios libres, mensajes a los “carteros” que, figuradamente, éramos los miembros del equipo docente.

Posteriormente, se llevó a cabo una puesta en común de la que extrajimos los siguientes puntos fuertes y débiles del Proyecto (Cieza, 2015), muchos de los cuales coinciden con los aportados a través de los cuestionarios ya descritos anteriormente. Las fortalezas reconocidas al Proyecto se refieren a:

- Participación y colaboración. Trabajo en equipo.
- Generosidad de las tutoras.
- Amplitud de perspectivas culturales académicas...
- Aprendizaje personal. Mejora como persona.
- Mejora de la lengua y competencias de comunicación” (p.137).

Mientras, las debilidades hacen alusión a:

- Necesidad de mayor compromiso de todos los implicados.
- Falta de herramientas para actuar frente a una relación que se deteriora.

- Resistencia a apuestas y acciones nuevas.
- Mayores encuentros conjuntos". (Ibíd.)

2.1.2) La diana:

Esta técnica fue elegida en el curso 2015-2016 y 2016-2017 ya que considerábamos que, a priori, nos iba a permitir realizar generalizaciones sobre el padecer del grupo así como la comparabilidad, tal y como comprobamos, posteriormente.

Se diseñó una diana en la que aparecían recogidos 8 criterios de evaluación que respondían a los siguientes aspectos: 1. Conocimiento personal, 2. Conocimiento del otro, 3. Aprendizajes personales y profesionales, 4. Implicación de los participantes, 5. Cumplimiento de objetivos, 6. Realización personal, 7. Metodología y 8. Satisfacción general. Además, cada uno de estos criterios podía presentar cinco niveles de "acuerdo", estimando que aquellos "lanzamientos" que se encontrasen más próximos al centro de la diana serían los que demostrasen un mayor nivel de acuerdo. Cada una de las participantes (de nuevo todas féminas), tenía a su disposición post-it de colores en los que podía incluir una breve reflexión en relación con su opinión y el criterio seleccionado, repitiendo este proceso individualmente, para cada una de las 8 dimensiones. A esto le siguió una puesta en común de la que obtuvimos las siguientes conclusiones, distinguidas por cursos:

Curso 2015-2016:

Tabla 6. Puntos fuertes y puntos débiles extraídos tras la aplicación de la técnica de evaluación "la diana". Curso 2015-2016.

| PUNTOS FUERTES | PUNTOS DÉBILES |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Participación y colaboración. Trabajo en equipo. - Generosidad de las tutoras. - Amplitud de perspectivas culturales académicas... - Aprendizaje personal. Mejora como persona. - Mejora de la lengua y competencias de comunicación. | <ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de mayor compromiso de todos los implicados. - Falta de herramientas para actuar frente a una relación que se deteriora. - Resistencia a apuestas y acciones nuevas. - Mayores encuentros conjuntos |

Fuente: Cieza, J.A. (2016).

Curso 2016-2017:

- Existe un alto grado de satisfacción: todas las valoraciones se encuentran en los tres niveles más próximos al centro de la diana.
- La dispersión de las opiniones es mínima: todos los post-it se encuentran muy próximos entre sí, tanto dentro de un mismo criterio como entre las distintas dimensiones.
- De estos dos hechos se deriva que las valoraciones de las tutoras son muy positivas si bien apuntan algunos aspectos a mejorar en lo referente a: mayor implicación y compromiso de los participantes, mejor selección de los tutorados ya que perciben que muchos de ellos no requieren de su ayuda generando sentimientos de frustración, dificultades a la hora de tratar aspectos personales y, finalmente, necesidad de una mayor flexibilización de los protocolos” (Cieza, 2016, s.p).

Figura 1. Imagen de resultado de la dinámica “la diana”. Curso 2016-2017.



Fuente: Elaboración propia.

2.1.3) Nueve palabras:

Esta dinámica, aplicada durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017 pretende, al igual que las anteriores, reconocer las percepciones de las participantes a través de un mecanismo creativo e interactivo. Tras entregarles un listado con 9 palabras, en principio inconexas y sin mayor relación (techo, sombras, cuerda, elefante, nueve, pero, sin, canto y piedras), se les pidió que, usando las mismas, redactasen una historia, una narración, un cuento o un poema que fuese el resultado de sus sentimientos, emociones, percepciones, aprendizajes, dificultades... en definitiva, un breve relato respecto a lo que su paso por el Proyecto había supuesto para ellas.

En este sentido, podemos destacar que las tutoras, en ambas ediciones, otorgan a las palabras “techo”, “sombra” y “piedra” un sentido negativo como sinónimo de limitación. Por el contrario, a “elefante” le es otorgado un valor positivo, en tanto que grandeza y fuerza. Otras palabras como “sin” o “pero” son utilizadas como enlace, mientras que “canto” es usada de forma polisémica (bien como piedra o bien como música) y “nueve” es interpretada como valor temporal o personal: 9 meses de trabajo con la tutorada, 9 nuevos contactos...

Figura 2. Imagen de resultado de la dinámica “la diana”. Curso 2016-2017.



Fuente: Elaboración propia.

3. CONCLUSIONES

La inclusión de un proceso de evaluación dentro del proyecto TECI, que combina técnicas cuantitativas y cualitativas, ha supuesto un desarrollo fundamental para el mismo, permitiendo que, desde el equipo de coordinación, se hayan llevado a cabo los cambios pertinentes, a fin de lograr constantes mejoras en la vertiente internacional. El carácter innovador de este proyecto hace que sea necesario revisar y reformular constantemente las herramientas con las que trabajamos con la intención de proponer mejoras que permitan un desarrollo que no limite las actuaciones entre alumnos/as tutores y tutorados (González et al., 2017).

Mediante estas herramientas de evaluación, cuantitativas y cualitativas, podemos conocer, de primera mano, la percepción de los alumnos, principales protagonistas de este proyecto.

Los resultados cosechados hasta la fecha (recordemos que este proceso de evaluación fue puesto en marcha hace tan solo tres años) han sido realmente buenos, con valoraciones muy positivas en todos y cada uno de los ámbitos evaluados. Además, estas valoraciones han ido en una clara línea ascendente, a lo largo de estos tres años, lo cual pone de manifiesto que las acciones de mejoras efectuadas por el equipo de coordinación son totalmente oportunas, hecho que no sirve al equipo como freno, sino como acicate para mantener la ilusión y el monitoreo constante.

Una de las dificultades que hemos encontrado a la hora de realizar este proceso de evaluación, es la dificultad para reunir a todos los implicados en sesiones presenciales. Debido a ello, en algunas ocasiones no hemos podido recoger las percepciones de alguno de los alumnos implicados.

En definitiva, el uso de estas herramientas de evaluación ha respondido a los objetivos planteados antes de su puesta en funcionamiento; por un lado, ha supuesto un mecanismo de mejora que ha acercado al equipo coordinador los sentimientos de los alumnos/as tutores/as y por otro les ha permitido a ellos mismos obtener nuevos aprendizajes a través de su uso y reflexión (González, et al., 2017).

BIBLIOGRAFÍA

- Alcón, E. (2011). La internalización de los estudiantes universitarios. *La cuestión Universitaria*, 7, 32-39.
- Arco, J.L. y Fernández, F.D. (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.
- Cieza, J.A. (2011). El Proyecto “Tutoría entre Compañeros” en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. *Revista Aula*, 17, 249-258.
- Cieza, J.A. (2015). *Memoria. Proyecto de Innovación y mejora docente. Innovaciones y mejorar en el Proyecto Tutoría entre Compañeros. Curso 2014-2015*. Disponible en: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/126832/1/MID_14_160.pdf (Consultado 20.02.2018)
- Cieza, J.A. (2016). *Memoria. Proyecto de Innovación y mejora docente. Innovaciones y mejorar en el Proyecto Tutoría entre Compañeros. Curso 2015-2016*. Disponible en: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/131427/1/MID_15_137.pdf (Consultado 20.02.2018)
- Cieza, J.A. (2017). *Memoria. Proyecto de Innovación y mejora docente. Innovaciones y mejorar en el Proyecto Tutoría entre Compañeros. Curso 2016-2017*. En prensa.
- Coll, C. (1996). *El constructivismo en el aula*. Graò:Barcelona.
- Duran, D. y Flores, M. (2014). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (1), 5-17.
- Fernández, F. D. (2007). *La tutoría entre compañeros en la Universidad*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Gairín, J., Feixas, M., Gillamón, C., y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en Escenario Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 61-77.
- García, E., González, V., Lázaro, L. y Revesado, D. (2016). El peer tutoring como estrategia de internacionalización. El proyecto tutoría entre compañeros internacional (TECI) en la Facultad de educación de la Universidad de Salamanca. EN Actas del *Primer Congreso Internacional sobre la Educación en el siglo XXI*. Online: Universidad de Málaga.

- García, R. y 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
- González, V., Lázaro, L., Revesado, D., García, E. (2017). El diario del alumno-tutor como elemento de seguimiento y evaluación del proyecto tutoría entre compañeros internacional (TECI) en la facultad de educación de la Universidad de Salamanca. EN Actas del *Segundo Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el Siglo XXI*. Online: Universidad de Málaga.
- Hernández, R. y Moreno, S. M. (2007). La evaluación cualitativa. Una práctica compleja. *Educación y educadores*, 10 (2), 215-223.
- MECD. (2014). *Estrategia para la internacionalización de las Universidades españolas*, 2015-2020. Documento.
- MECD. (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015-2016*. Madrid: Subdelegación General de Documentación y Publicaciones.
- MECD. (2017). *Datos y cifras. Curso escolar 2017-2018*. Madrid: Subdelegación General de Documentación y Publicaciones.
- Medrano, C. (1995). La interacción entre compañeros: el conflicto sociocognitivo, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23 (2), 177-186.
- Mokate, K.M. (1993). La evaluación económica de proyectos sociales. *Desarrollo y Sociedad*, 31, s.p. Disponible en: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.13043/dys.31.1>
- Morán, P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. Reto para comprender y transformar el aula. *Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 48, 9-19. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/340/34004802/>
- OCDE. (2015). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2015*, informe español.

LA TUTORÍA COMO PRÁCTICA EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Lic. Mónica Flores Jiménez
Mtro. Israel Molina Vázquez¹

Resumen

La tutoría no es una acción que se deba realizar de manera aislada por parte del tutor, sino una actividad educativa concebida de forma coordinada involucrando a docentes y a toda la comunidad educativa en su conjunto. Por tanto, la tutoría involucrará una planificación y una organización, capaces de integrar la participación de sujetos diversos para conseguir los fines planteados y, así, fortalecer el Modelo educativo. Para ello se ha considerado retomar aspectos relacionados con el proceso histórico y teórico de la tutoría, enfocándolo a la práctica tutorial en el Instituto de Educación Media Superior (IEMS) de la Ciudad de México.

Palabras clave: Tutoría, docentes, estudiantes, contexto, seguimiento y acompañamiento.

Abstract

Tutoring is not an action that must be carried out in isolation by the tutor, but an educational activity conceived in a coordinated manner involving teachers and the entire educational community as a whole. Therefore, the tutoring will involve a planning and an organization, capable of integrating the participation of diverse subjects to achieve the purposes set and, thus, strengthen the educational model. To this purpose, it has been considered to take up aspects related to the historical and theoretical process of tutoring, focusing on the tutorial practice in the Instituto de Educación Media Superior (IEMS) de la Ciudad de México.

Keywords: Tutoring, teachers, students, context, monitoring and accompaniment.

El objetivo central de la presente ponencia es reflexionar acerca del papel que desempeña la tutoría como práctica cotidiana y continua en el Modelo educativo del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México, para hacer un balance que dé la oportunidad de plantear áreas de oportunidad y recomendaciones que coadyuven en su consolidación en favor de la comunidad educativa.

1.1 Inicios de la tutoría a nivel nacional e internacional

La educación como parte del desarrollo de una persona adquiere gran importancia para la transformación y progreso de una sociedad, por ello es considerada un derecho universal y continuamente se hacen revisiones y revaloraciones del concepto de educación, igualmente se replantea inagotablemente cómo adecuarla a las necesidades actuales de un país, en miras de lograr mejores niveles en el bienestar social y el crecimiento económico del mismo. Derivado de lo anterior, surge el concepto de Tutoría como una estrategia o proceso para mejorar la calidad educativa y fomentar el aprovechamiento académico de los estudiantes con el objetivo de evitar el rezago académico, el abandono escolar donde el estudiante sea el actor principal. Así, para buscar una mejora en la calidad educativa se han desarrollado nuevas ideas de carácter psicopedagógico. Las primeras concepciones de lo que debía ser la tutoría, sus metas y alcances nacen a principios del siglo XX en países como Holanda, Dinamarca y Francia.

1.2. ¿Qué han hecho otros ORGANISMOS para mejorar el estado de la educación?

Así fueron los inicios de este proyecto educativo llamado Tutoría y es hasta el año 1993 cuando se formó la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, que se mostraron los **Nuevos Pilares de la Educación**:

- Aprender a Hacer
- Aprender a Vivir Juntos
- Aprender a ser
- Aprender a aprender

Todas estas transformaciones se legitiman y divulgan en la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción de la UNESCO en 1988, donde la idea principal es el situar al estudiante como protagonista, así la atención al mismo debe ser el eje central de la educación. Para lograr esto, se sitúa a la Tutoría como estrategia para atender al estudiante y como vía para mejorar la calidad educativa. En este momento el nuevo docente debe ser un guía, alguien innovador, creativo y dotado de habilidades comunicativas para lograr que el estudiante permanezca y posea un buen desempeño académico y un desarrollo integral como ser humano.

¿Cómo alcanzar dichos objetivos? Para ello es preciso replantear o reformular planes de estudio con innovaciones pedagógicas y didácticas que dejen de lado el simple dominio de conocimientos y promueva competencias comunicativas, pensamiento analítico, creativo y crítico y muy importante también, fomenten el trabajo en equipo en contextos con diversidad cultural.

Para lograr lo anterior la UNESCO concibe un docente con disposición para orientar y aconsejar a los alumnos en el ámbito académico. En el año 2000 en México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) propuso una serie de estrategias encaminadas a mejorar la calidad educativa, sobre todo en cuanto al desempeño académico de los estudiantes, para ello se planteó una metodología para instaurar de alguna forma programas de tutoría en varias de sus instituciones afiliadas.



Ilustración 1. Países donde inicia la tutoría como estrategia escolar

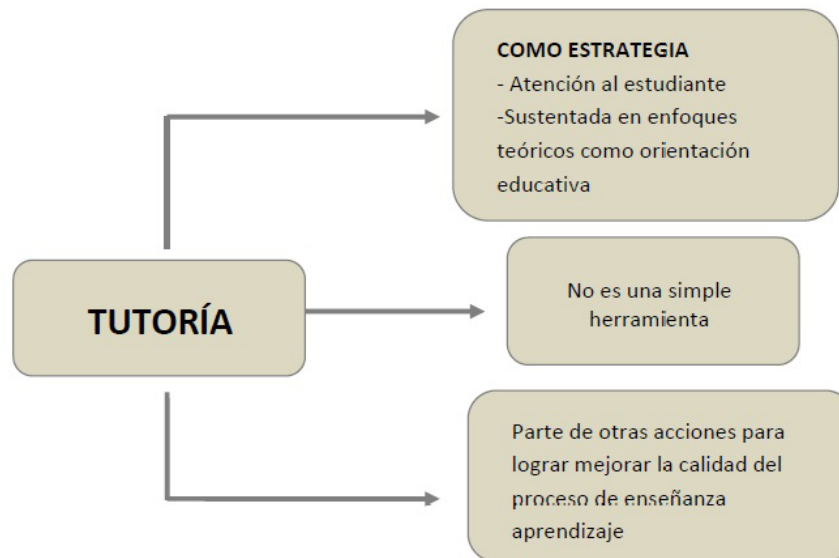


Ilustración 2. Tutoría como estrategia para mejorar la calidad educativa

Por otro lado, en México se han cimentado programas para mejorar los modelos de educación que se necesitan para consolidar una gran nación: PNE, Programa Nacional de Educación 2001-2006, por ejemplo, que se centra en la Educación Superior en el Siglo XXI. Aquí se exponen diversas políticas educativas en orientadas a establecer un modelo educativo que ayude a mejorar el país, basado en educación de buena calidad, para ello debe contar con un programa tutorial orientada a centrar la atención al estudiante.

Tanto el Programa Nacional de Educación, como con el Programa Sectorial de Educación (PSE), México, 2007-2012 tienen como meta promover educación de calidad, en el caso de el PSE, engloba en sus objetivos, engrandecer la calidad educativa, ampliar oportunidades educativas, impulsar la tecnología de la información y comunicación, brindar educación integral, para que los estudiantes tengan grandes resultados académicos y cuenten con los medios para acceder un bienestar que contribuya a su desarrollo social. Todo lo anterior implica fomentar programas de tutoría y de acompañamiento académico que apoyen a los estudiantes en su formación integral, mejoren su permanencia y un egreso oportuno.

1.3. Teorías que han potenciado la Tutoría

Hoy en día, los jóvenes se enfrentan a una serie de problemáticas complejas, entre ellas las dificultades con respecto a su orientación escolar y a su proceso formativo. En el caso específico de las altas tasas de fracaso y abandono escolar; la ausencia de motivación y de perseverancia en los estudios, los diversos cambios de planes de estudios, así como la falta de proyectos a futuro. En este sentido, se hace necesario potenciar la formación integral de los estudiantes y, sobre todo, lograr que una mayor proporción de jóvenes alumnos consiga mejores niveles de desempeño académico para terminar de forma satisfactoria sus estudios.

1.3.1. Orientación educativa y Tutoría

En esencia, toda acción tutorial tiene que llevarse a cabo de manera integrada; esto es, los tutores que intervienen lo hacen organizados y comprometidos, de ahí que se ponga en juego asesorar, apoyar y colaborar con eficacia, frente a los tutorados concebidos como verdaderos partícipes activos en la labor tutorial. He ahí el papel de la orientación, reconocida como un conjunto de procesos que facilitan la toma de decisiones de las personas en el ámbito vocacional, que como asesoría ayuda a resolver problemas de tipo personal o colectivo. Fue a principios del siglo XX cuando se hace presente como orientación vocacional, asumida como una actividad puntual que logrará transformarse en un proceso para, al final, alcanzar la cualidad a lo largo de la vida. Así, la orientación se muestra como un proceso evolutivo que pasa de orientación escolar a orientación profesional y luego a orientación psicopedagógica. En la época actual se plantean algunas perspectivas en la orientación. Enseguida se caracterizan de manera breve (Arellano, 2001).

1.3.2. Perspectivas en la orientación

- a) Perspectiva psicométrica, fundamentada en la medición, con pruebas, de la conducta del alumnado para conocer sus características individuales (aptitudes, habilidades, intereses) y del entorno, a fin de conocer y atender problemas de conducta que necesitan intervención.
- b) Perspectiva clínica, sustentada en aspectos cognitivos. El diagnóstico resulta crucial para el tratamiento y la intervención ante dificultades académicas y personales del alumno. El origen de tales dificultades se ubica en factores internos del sujeto, mismos que el orientador debe identificar y contribuir a modificar.
- c) Perspectiva humanista. Centrada en el desarrollo personal, en los valores y los intereses del sujeto. Toma en cuenta la psicología de Carl Rogers y la teoría psicodinámica de la personalidad. La orientación se torna como proceso de ayuda para que el alumno clarifique hacia dónde desea dirigirse, mediante su autoconocimiento, su adaptación personal y académica.
- d) Perspectiva sociológica. Entiende la orientación como iniciadora del cambio social y cultural y promotora de un sistema de interacción social, regido por normas, valores, actitudes y expectativas. Pretendiendo que el individuo sea asertivo y proactivo.
- e) Perspectiva psicopedagógica o constructivista. Enfoca su atención en el alumno, además de considerar a la institución escolar y a la comunidad como agentes condicionantes de procesos complejas en el aprendizaje.

Así, la tutoría implica un trabajo de guía ejecutado por profesores con el firme propósito de estimular el desarrollo integral del alumnado, además de enriquecer el aspecto intelectual durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Aunque no debe perderse de vista que “toda acción tutorial es una forma de orientación,...pero no toda la orientación es tutoría”. Se requiere asumir un paradigma renovado que considere, entre otros aspectos, una forma nueva de relacionarse con el alumno. La docencia deberá impartirse en grupos más reducidos, concebida como proceso continuo y con una atención más personalizada, y ya no centrada sólo en el salón de clases.

Por supuesto, demanda más esfuerzo personal y una actitud más proactiva por parte del alumno. Las materias ya no se delimitan y organizan en función de los conocimientos que se deben transmitir o de las horas necesarias para impartirlas, sino en función de las competencias que se deben desarrollar. No desaparecen la clase magistral ni el examen escrito, pero se vuelven una más de las herramientas con que cuenta el docente. Lo importante es saber para hacer y no simplemente saber.

1.4. Paradigmas educativos de vanguardia

Sin lugar a dudas, el humanismo, como perspectiva de la formación integral, se constituye como un marco ideal para el desarrollo y la operación de programas tutoriales. Partiendo del respeto a la pluralidad de la naturaleza humana, se busca contribuir a que la educación cuente con los espacios propicios que preparen a los jóvenes para la vida, teniendo siempre presente el rol de facilitador de un proceso formativo. Porque para el humanismo los alumnos son distintos y únicos y la educación permite la posibilidad de que ellos sean más como ellos mismos y menos como los demás. Se hace manifiesta la sugerencia de hacer una reflexión integradora en torno de la educación. Se concibe un proceso de educar, en el sentido de acompañar al alumno, para beneficiar al educando no sólo administrándole información o conocimientos, sino estimulando procesos que permitan la autoconstrucción de los seres humanos en comunicación con otros iguales a ellos.

Así, el acto educativo lleva consigo un esfuerzo de construcción, no puede ser caracterizado sin un entorno afectivo que soporte el éxito académico; como un sistema de intervenciones sobre procesos humanos, con sus propios rasgos (Delors, 1996).

En la actualidad, con los grandes cambios sociales y dando respuesta a las necesidades que demandan una formación efectiva del individuo, sea en relación a la orientación o a la tutoría, se tiene una gran oportunidad de aportar y de enriquecer las actitudes y los compromisos. Los alumnos ya no requieren de actividades sólo escolarizadas sino más flexibles, que faciliten el aprendizaje en todo momento, de manera individual o grupal, dentro y fuera de las aulas (ANUIES, 2000).

Se tendrá que hacer realidad el desarrollo de habilidades para la búsqueda de información, para la solución de problemas, para el trabajo colaborativo, con sujetos de diferentes formas de pensar, sentir y actuar; para la lectura comprensiva y crítica; para la comunicación verbal y escrita; para la investigación; para la innovación con las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).

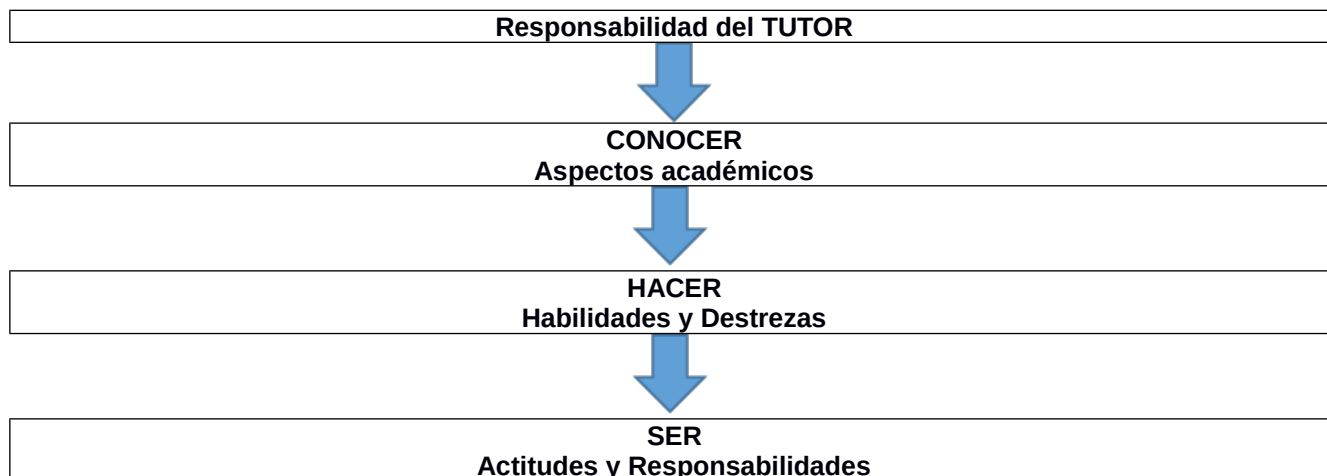


Ilustración 3. Pilares básicos de la Tutoría.

1.5. El reto del Ser y el Hacer en la Tutoría en el IEMS - CDMX

1.5.1. El Ser

Ser un docente IEMS implica la formación del estudiante (tutorado) y no sólo impartirles la clase sino también brindarles asesorías continuas para guiarlos en el aprendizaje integral de sus diferentes asignaturas y así contribuir en su desarrollo personal académico. Es por eso que se plantean aspectos clave como finalidades básicas: por un lado, la Tutoría preventiva, centrada en impulsar el estudio y el aprovechamiento académico; y por otro la Tutoría correctiva, enfocada en remediar su situación académica escolar dentro del plantel y no truncar su formación integral.

No cabe duda que el estudiante sin docente y éste sin aquél no se conciben como dos seres separados o en fragante disgregación, sino más bien son el binomio que conjuntamente caminan de la mano hacia un proceso de liberación de la educación, hacia la integración a la sociedad técnico-productiva y a la realidad nacional e internacional que hoy vivimos, haciendo que se tome conciencia de los derechos y las actitudes de solidaridad con la problemática nacional. El docente tutor juega un papel preponderante dentro del Modelo Educativo IEMS ya que la actividad docente se concentrará por parte del profesor en enseñar a pensar, crear y a investigar y por parte del estudiante en aprender a aprender.

Se insiste en que las características deseables del docente tutor para que desempeñe acertadamente sus funciones son: Valores éticos, conocimientos normativos y habilidades comunicativas.

1. Valores éticos:

- Vocación de servicio
- Compromiso y responsabilidad
- Interés en los estudiantes como sujetos
- Asumir un liderazgo asertivo para ser buen enlace con el tutorado
- Conocer, compartir y promover los principios del IEMS.

2. Conocimientos normativos:

- Conocer la reglamentación y la normatividad correspondiente a su labor
- Conocer los planes y programas de estudio que se ofertan.

3. Habilidades comunicativas:

- Propiciar un ambiente de trabajo que favorezca la empatía con el tutorado
- Debe saber reconocer el esfuerzo del trabajo realizado por el tutorado
- Establecer una relación positiva con los tutorados
- Propiciar la toma de decisiones para reforzar la seguridad y elevar la responsabilidad académica del tutorado.

1.5.2. El Hacer

Las funciones básicas desempeñadas como Tutores en el IEMS han estado centradas en el desarrollo personal y el desarrollo académico.

1. El Desarrollo Personal:

- Fomentar y desarrollar la autonomía en el tutorado.
- Ser promotor de una cultura del aprendizaje y de la construcción del conocimiento.
- Inducir a los tutorados para que:
 - Asuman las consecuencias de sus actos (responsabilidad).
 - Definan su Proyecto de vida y fortalezcan su autoconcepto y su autoestima.
- Desarrollen habilidades para relacionarse con otros.

2. Desarrollo Académico:

- Ayudar al tutorado en la identificación de dificultades que se presenten en el transcurso de sus estudios y buscar con él, posibles soluciones a su problemática.
- Orientar al tutorado en las asignaturas y actividades de aprendizaje que conforman su carga académica.
- Orientar al estudiante en la comprensión de la funcionalidad de las técnicas de estudio y las estrategias de aprendizaje para la mejora de su rendimiento académico.

En todo Programa de Atención Tutorial (PAT) se ha destacado el papel de un Tutor que facilita el aprendizaje, y que a pesar de que en ocasiones los tutorados muestran cierta resistencia para acudir a dicha sesión, genera estrategias que lo aproximen al estudiante para lograr en él una mejor formación a través de una educación integral, personalizada, dando oportunidad de fortalecer la educación media superior en sus respuestas oportunas y con niveles crecientes de calidad a las demandas sociales, fomentando la aplicación de enfoques educativos flexibles centrados en el aprendizaje. En este sentido, se hacen las siguientes recomendaciones:

- a) Se requiere dar continuidad a la instrumentación de una Planeación estratégica como componente fundamental que guíe el proceso tutorial. El IEMS debe poner más énfasis en los procesos de formación, para ello se tomará en cuenta la promoción de: una formación integral, en aspectos científicos, tecnológicos y humanísticos; cambio de actitudes; procesos educativos flexibles e innovadores; procesos autogestivos; formación continua y permanente y el aprendizaje autónomo.
- b) Que los estudiantes cuenten, a cabalidad, con atención personalizada. Se busca contribuir al cumplimiento de los propósitos educativos tanto del estudiante como de la Institución, proporcionándole al estudiante apoyo académico, medios y estímulos necesarios para su formación integral, revitalizando además el ejercicio de la práctica docente.

Por ende, la función tutorial ejercida en el IEMS seguirá llevando a cabo acciones tales como:

- Entrevista inicial (diagnóstico) con el estudiante utilizando Test de hábitos de estudio.
- Revisión continua de Historial Académico del estudiante.
- Casos y/o ejercicios desarrollados sobre Estrategias de aprendizaje.
- Seguimiento puntual de la tutoría en el Sistema Integral de Registro de la Atención Tutorial (SIRAT).
- Construcción de diagrama que evidencie el proceso de trabajo seguido en la tutoría.

1.5.3. Para el fortalecimiento de la Tutoría en el IEMS

La tutoría debe considerarse un aspecto crucial de la labor docente. Los programas destinados a su operación deben sobresalir por ser proactivos y estar encaminados al desarrollo de las potencialidades de los alumnos. Es decir, incluyen acciones que coadyuvan a desarrollar y a potenciar las capacidades básicas de los alumnos, orientándolos para que logren su maduración y su autonomía, y ayudándolos a tomar decisiones ante sus posibilidades académicas. La tutoría ayuda al estudiante en el reconocimiento de sus capacidades, de sus

intereses, de sus motivaciones, de sus valores y de sus aptitudes ante su situación académica y social; ofrece servicios educativos diversos que atienden aspectos relacionados con la prevención del fracaso escolar, la reprobación y la deserción. Toda tutoría apoya a los alumnos en la planificación de un proyecto de vida que les dé oportunidad de tomar decisiones autónomas y responsables, fundamentadas en sus características y en sus expectativas personales.

En suma, la tutoría no es una acción que se lleve a cabo de manera aislada por el tutor, sino una actividad educativa que se debe realizar de forma coordinada involucrando a docentes y a las instancias del ámbito educativo en su conjunto. Por ello, la tutoría debe estar sujeta a una planificación y organización que sean capaces de integrar la participación de sujetos diversos para conseguir los fines planteados y, así, fortalecer el Modelo educativo.

Referencias

- ANUIES (2000). *La educación superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, México, ANUIES. Disponible en: http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf. Consultado: 20/11/2017 a 18:45
- Arellano, Icela.; Berra, M. J. et al (2001). *La tutoría como actividad de la orientación educativa*. Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Orientación Educativa, AMPO, México. (Memoria electrónica).
- Arnaiz, Pere y Sofía, Isús (1998). *La tutoría, organización y tareas*, Barcelona. Editorial GRAO.
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, México, ediciones UNESCO y Correo de la UNESCO.
- González, Rubén y Romo, Alejandra (Comps.) (2005). *Detrás del acompañamiento ¿una nueva cultura docente?*, México, Universidad de Colima.
- Zabalza, Miguel Ángel (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*, España, Narcea.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, Paris, UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. Consultado: 27/02/2018 a 20:50
- Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Secretaría de Educación Pública. México, www.oei.es/historico/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf. Consultado: 2/03/2018 a 23:35

i NOTAS

- i Docentes Tutores Investigadores en el Instituto de Educación Media Superior (IEMS) de la Ciudad de México.
Lic. Monica Flores Jiménez (monica.flores@iems.edu.mx)
Licenciatura en Diseño Gráfico por la Escuela Nacional de Artes Plásticas, UNAM. Miembro de la OEI Organización de Estados Iberoamericanos

Mtro. Israel Aarón Molina Vázquez (imovaz@netscape.net)

Maestría en Dirección de Centros Educativos por la Universidad Anáhuac, Huixquilucan, Estado de México.